



Das decisões curriculares docentes às práticas democráticas na escola
Estudo exploratório

UMinho | 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristina Isilda David Montes

**Das decisões curriculares docentes
às práticas democráticas na escola
Estudo exploratório**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristina Isilda David Montes

**Das decisões curriculares docentes
às práticas democráticas na escola
Estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José Carlos Morgado

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Concretizar um projecto de investigação é simultaneamente apelar e receber a ajuda tão preciosa quanto inestimável de um conjunto de pessoas a quem não podemos deixar de manifestar o nosso apreço.

Aos docentes da Escola Secundária onde se realizou este estudo, pela disponibilidade e colaboração no preenchimento do questionário.

À Direcção da Escola, por me permitir reunir as condições *sine qua non* para desenvolver e concluir este objectivo.

Ao Doutor José Carlos Morgado, pela paciência e rigor que pautaram a sua orientação, apontando os obstáculos e respeitando a autonomia do investigador, agindo com um raro profissionalismo humano.

Aos meus pais, com quem aprendi a não abandonar.

Aos familiares e amigos, sem os quais este estudo não veria luz: Carlos V., Carlos M., Cecília F., Daniela L., João A., José C., José Alberto A., Manuel João P.

À Paula V., sem a qual não teria iniciado esta viagem.

RESUMO

O presente estudo centra-se no uso da autonomia curricular de que gozam os professores, num momento em que lhes é imposta a crescente presença de colaboradores, ameaçando a sua individualidade e, todavia, proporcionando um quadro de democracia considerável.

Tendo como título “Das decisões curriculares docentes às práticas democráticas na escola”, esta investigação de carácter exploratório e quantitativo considera as respostas de 42 professores que exerceram funções numa escola secundária com 3.º ciclo de Bragança, durante o ano lectivo 2010/2011. Todos os docentes que exerceram funções lectivas tiveram a mesma probabilidade de integrar a amostra, dado que distribuámos o questionário a todos os elementos com função lectiva da população. Todavia, dos 70 professores com condições para responder, apenas aqueles devolveram resposta. Considerando democrático o direito de não participar, não insistimos.

As respostas ao questionário foram analisadas considerando a perspectiva dos inquiridos quanto a (1) autonomia curricular docente, (2) práticas colaborativas, (3) práticas democráticas e finalmente (4) constrangimentos da interacção tanto ao nível das decisões curriculares como da colaboração.

Reconhecemos a percepção da prática de decisões curriculares tomadas a partir de colaboração, tida por corrente, evidenciando uma realidade tanto colegial, como colaborativo, e até mesmo cooperativa, independente de qualquer obrigação legal. Assim sendo, estes professores não se sentem ameaçados ao contemplar outros intervenientes no processo de tomadas de decisões. Acreditam num trabalho de equipa que aposta em práticas democráticas, valorizando o seu direito de participação e iniciativa, principalmente. Contudo, quanto mais os professores se reconhecem autónomos, menos consideram a interacção, responsabilizando tal facto o excesso de normativos, a falta de tempo, bem como a falta de autonomia para escolher os seus colaboradores. Tantas razões que prefiguram um quadro de democracia *agonística*.

ABSTRACT

The present study focuses on the use of curricular autonomy enjoyed by the teachers, at a time when they are required to growing presence of collaborators, threatening their individuality, yet providing a considerable framework of democracy.

With the title “From the teaching curriculum decisions to democratic practices in school”, this exploratory and quantitative investigation considers the responses of 42 teachers who have teaching functions at a secondary school with 3. Cycle of Bragança, during the academic year 2010/2011. All teachers who have had teaching functions have the same probability in the sample, since we distributed the questionnaire to all elements with teaching function of the population. However, the 70 teachers in a position to respond, only those answered. Considering the democratic right not to participate, we did not insist.

The questionnaire responses were analyzed considering the perspective of the respondents as (1) teaching curricular autonomy, (2) collaborative practices, (3) democratic practices and finally (4) interaction of constraints both in terms of collaboration and curriculum decisions.

We acknowledge the perception of the practice of curriculum decisions taken from collaboration, taken as the usual, showing a reality both collegiate and collaborative, cooperative and even independent of any legal obligation. Therefore, these teachers do not feel threatened when contemplating other stakeholders in the process of decision making. They believe in teamwork investing on democratic practices, valuing mainly their right of participation and initiative. However, the more teachers recognize themselves autonomous, the least do they consider the interaction, so that they hold responsible for this the regulatory excess, lack of time, and the lack of autonomy to choose their collaborators. So many reasons that prefigure an agonistic framework of democracy.

Índice geral

Índice de gráficos.....	<i>xi</i>
Índice de tabelas.....	<i>xi</i>
Índice de quadros.....	<i>xii</i>
Índice de figura.....	<i>xiii</i>
Índice de anexo.....	<i>xiii</i>
Lista de siglas.....	<i>xiii</i>
Introdução.....	1
1. Problemática da investigação.....	4
2. Questões e objectivos do estudo.....	5
3. Organização da dissertação.....	6
Parte I – Enquadramento teórico	9
Capítulo I – As decisões curriculares dos professores	11
1. Em busca de um currículo democrático... ..	13
2. ... os professores	20
3. ... tomam decisões.	29
Capítulo II – As práticas democráticas na escola	49
1. Em busca de modelos... ..	51
2. ... para uma educação democrática... ..	53
3. ... diversificam-se práticas docentes.....	60
Capítulo III – As dificuldades inerentes ao processo	65
1. Constrangimentos nas tomadas de decisões	67
2. Problemas associados às práticas democráticas	69
Parte II – Enquadramento metodológico	73
Capítulo IV – Metodologia da investigação	75
1. Investigação educativa	77
2. Metodologias de investigação	79
3. Modalidades da investigação científica	81
4. Metodologia do estudo	83
4.1. Caracterização do contexto de estudo	83

4.2. Opções metodológicas	84
5. População e amostra	86
5.1. Caracterização da amostra	87
6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	93
6.1. Elaboração do questionário	94
7. Técnicas de tratamento de dados	101
7.1. Análise estatística	102
Capítulo V – Apresentação e interpretação de dados	107
1. Autonomia curricular	109
2. Colaboração docente	128
3. Práticas democráticas	149
4. Constrangimentos na interacção	155
Considerações finais	165
Referências bibliográficas	175
Referências legislativas	183
Anexo	185

Índice de gráficos

Gráfico 1	Caracterização da amostra em função do sexo	87
Gráfico 2	Caracterização da amostra em função da idade	88
Gráfico 3	Caracterização da amostra em função do tempo de serviço	88
Gráfico 4	Caracterização da amostra em função das habilitações académicas	89
Gráfico 5	Caracterização da amostra em função da situação profissional	89
Gráfico 6	Distribuição da amostra segundo o grupo de docência	90
Gráfico 7	Distribuição da amostra segundo o ciclo/cursos leccionados	91
Gráfico 8	Caracterização da amostra em função dos cargos ocupados	92
Gráfico 9	Distribuição de frequências relativas aos itens da Dimensão I – Subdimensão A	113
Gráfico 10	Distribuição de frequências relativas para a Dimensão I – Subdimensão B	119
Gráfico 11	Distribuição de frequências relativas para os itens da Dimensão I – Subdimensão C	124
Gráfico 12	Distribuição de frequências relativas para a Dimensão II – Subdimensão A	129
Gráfico 13	Distribuição de frequências relativas para a Dimensão II – Subdimensão B	134
Gráfico 14	Distribuição de frequências relativas para a Dimensão III	150
Gráfico 15	Distribuição de frequências relativas para a Dimensão IV – Subdimensão A	157
Gráfico 16	Distribuição de frequências relativas para a Dimensão IV – Subdimensão B	162

Índice de tabelas

Tabela 1	Estatísticas descritivas do tempo na escola actual e tempo consecutivo de ocupação do cargo mais antigo	92
Tabela 2	Consistência interna avaliada pelo <i>Alfa de Cronbach</i> para as subdimensões de cada dimensão (itens do tipo Likert)	104
Tabela 3	Valores da média aritmética e desvio-padrão para os itens da Dimensão I	116
Tabela 4	Correlações entre os itens da Dimensão I – Subdimensão A	117
Tabela 5	Dimensão I – Subdimensão B: média e desvio padrão	121
Tabela 6	Correlações entre os itens da Dimensão I – Subdimensão B	122
Tabela 7	Dimensão I – Subdimensão C: média e desvio padrão	127
Tabela 8	Correlações entre os itens da Dimensão I – Subdimensão C	127
Tabela 9	Dimensão II – Subdimensão A: média e desvio-padrão	131
Tabela 10	Correlações entre os itens da Dimensão II – Subdimensão A	132

Tabela 11	Dimensão II – Subdimensão B: média e desvio-padrão	138
Tabela 12	Correlações entre os itens da Dimensão II – Subdimensão B	139
Tabela 13	Dimensão III: média e desvio-padrão	153
Tabela 14	Correlações entre os itens da Dimensão III	154
Tabela 15	Dimensão IV – Subdimensão A: média e desvio-padrão	159
Tabela 16	Correlações entre os itens da Dimensão IV – Subdimensão A	159
Tabela 17	Dimensão IV – Subdimensão B: média e desvio-padrão	163
Tabela 18	Correlações entre os itens da Dimensão IV – Subdimensão B	164

Índice de Quadros

Quadro 1	Questões subsidiárias e objectivos	6
Quadro 2	Autonomia curricular de escola: organização curricular por projectos	39
Quadro 3	Autonomia curricular de escola: articulação das componentes curriculares	39
Quadro 4	Autonomia curricular de escola: organização de ofertas educativas	40
Quadro 5	Autonomia curricular de escola: manuais escolares e avaliação	41
Quadro 6	Autonomia curricular docente: dimensão intencional	45
Quadro 7	Autonomia curricular docente: dimensão de conteúdos	46
Quadro 8	Autonomia curricular docente: dimensão metodológica	46
Quadro 9	Autonomia curricular docente: dimensão avaliativa	47
Quadro 10	Objectivos específicos e técnica de recolha de informação	94
Quadro 11	Guião organizador do questionário	95
Quadro 12	Dimensão I – Subdimensão A (percepções dos professores)	97
Quadro 13	Dimensão I – Subdimensão A (tarefas docentes)	97
Quadro 14	Dimensão I – Subdimensões B e C	98
Quadro 15	Dimensão II – Subdimensão A	98
Quadro 16	Dimensão II – Subdimensão B	99
Quadro 17	Dimensão II – Subdimensão C (tarefas do docente)	99
Quadro 18	Dimensão II – Subdimensão C (colaborações do docente)	100
Quadro 19	Dimensão III	100
Quadro 20	Dimensão IV – Subdimensão A	101
Quadro 21	Dimensão IV – Subdimensão B	101
Quadro 22	Correspondência entre valores da média e significado de avaliação (adaptado de Morgado, 2000)	102

Quadro 23	Correspondência entre valores de desvio-padrão e nível de consenso (adaptado de Morgado, 2000)	102
Quadro 24	Correspondência entre valor do coeficiente de correlação e nível de relação entre os itens (adaptado de Pestana & Gageiro, 2003)	103
Quadro 25	Correspondência <i>Alpha de Cronbach</i> e consistência dos itens	105
Quadro 26	Ordenação das vertentes da autonomia docente	110
Quadro 27	Com quem colabora nas diferentes tarefas	143
Quadro 28	Número de pessoas com quem trabalha	147

Índice de figura

Figura 1	Os níveis de Saber objectivados	34
----------	---------------------------------	----

Índice de anexo

Anexo 1	Questionário	187
---------	--------------	-----

Lista de siglas

CEF	Curso de Educação e Formação
CDT	Conselho de Directores de Turma
CP	Conselho Pedagógico
CT	Conselho de Turma
Dep.	Departamento
DESE	Diploma de Estudos Superiores Especializados
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EFA	Educação e Formação de Adultos
GD	Grupo Disciplinar
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PNL	Plano Nacional de Leitura
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
s.v.	<i>sub verbum</i>
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TLEBS	Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

Introdução

O ano de 2008 deixou uma marca na História da Educação em Portugal, quando professores entoaram numa só voz as suas várias estórias. No dia 8 de Março desse ano, cerca de 100 000 docentes reunidos nas ruas de Lisboa deram corpo a um amplo protesto nacional, tendo ocupado mais de um terço dos noticiários televisivos. A manifestação repetir-se-ia com mais afluência ainda. Todavia, o tempo revelou que o grito comum contra o modelo de avaliação resultava do excedente descontentamento da classe docente. Lutava-se contra o Estatuto da Carreira Docente, que passava a incorporar um novo modelo de avaliação do desempenho, e o novo modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino, em nome da defesa dos direitos adquiridos e da democracia. Um eco adverso maciço respondia, assim, às decisões políticas. Perante a regressão e a ameaça de um *déjà vu* demasiado recente, títulos de artigos e *slogans* em panfletos e em cartazes invadiram os *mass-média*, versando “o fim do ensino democrático”. Na verdade, o Estatuto da Carreira Docente acabou por ser revisto, a avaliação de desempenho acabou igualmente por ser implementada, bem como o modelo de gestão da escola, embora se continue, ainda hoje, a questionar o papel do docente e a “sobrevivência” da escola democrática.

Longe de uma realidade educativa em que a vontade de aprender é estímulo nuclear, logo afastada de uma noção de currículo como esteio de aprendizagem, prevalecendo, por norma, uma noção de currículo que se resume à mera acumulação de conhecimentos agrupados por disciplinas, as políticas educativas em Portugal orientam-se no sentido de um ensino gratuito e obrigatório em nome da democracia. Consequentemente, defende-se a organização de um currículo escolar que permita que os alunos tenham uma formação de base de ensino comum antes de integrar a especificidade, seja ela na continuação de estudos, seja na inserção na vida activa. Mesclando áreas de conhecimentos objectivos e/ou objectivados com a diversidade de interesses dos alunos, entende-se que os Estudos Curriculares centram o seu campo de análise nas Ciências da Educação, reportando-se, em simultâneo, ao domínio das Ciências Humanas e Sociais. Tal ensejo implica considerar as tomadas de decisão dos professores confrontados com objectivos educacionais de cariz mais amplo, por um lado, e a realidade escolar, por outro.

Ao apelar à participação activa dos vários intervenientes no desenvolvimento de competências, bem como na realização de projectos, o currículo é idealizado como uma construção social, cultural e ideológica (Goodson, 1997), compelindo-nos a considerar que os propósitos educativos se consubstanciam em torno de três vertentes curriculares: (i)

centrar o currículo no aluno e recorrer à realização de projectos, relendo os princípios do método de projecto explanado por Kilpatrick (2007); (ii) manter uma organização curricular prioritariamente disciplinar, sublinhando a importância das matérias disciplinares defendida por Charters (1922), sem descuidar a importância da integração curricular proposta por Beane (2002), tentando conjugar os conhecimentos das áreas curriculares disciplinares com áreas não disciplinares, permitindo, assim, aos alunos conferir sentido ao trabalho educativo; (iii) legitimar a Formação Pessoal e Social, enfatizando a importância das implicações sociais do desenvolvimento curricular apresentadas por Bode (1927, citado in Kliebard, 1995).

Não obstante a multiplicidade de contextos de decisão existentes nos vários níveis através dos quais se dimensiona e concretiza o desenvolvimento curricular, motiva-nos investigar como é que o currículo prescrito – currículo mais fechado – é gerido numa perspectiva de escola que se vê cada vez mais submergida numa realidade que ultrapassa os seus limites, vendo-se por isso compelida a desenvolver um currículo aberto e a uma constante interacção com a comunidade onde se integra.

No fundo, trata-se de um currículo desejavelmente participado por diversos intervenientes, potenciando *a priori* o desenvolvimento de práticas democráticas na organização curricular. Pese embora a importância das relações com o contexto envolvente, observa-se a construção de práticas democráticas radicadas essencialmente no interior da escola, uma vez que aí se tomam grande parte das decisões que conformam o desenvolvimento do currículo e, por consequência, o modelo de ensino perfilhado.

1. Problemática da investigação

O docente é o principal agente curricular, uma vez que assume o papel de mediador principal entre o currículo prescrito e o currículo real, isto é, entre o plano normativo e a realidade escolar. As decisões tomadas reflectem-se directamente no processo de desenvolvimento curricular, sendo certo que os cruzamentos de leituras conduzem a interpretações numerosas que permitem argumentar, logo definir, (re)soluções diferentes. Além disso, o facto de o currículo ter passado a ser idealizado como um projecto dentro e fora do espaço físico da escola implica que o docente se defronte com uma miríade de possíveis intervenientes no processo, logo de agentes e informações, que não pode deixar de considerar no momento da decisão.

Este estudo tem como propósito abordar questões relacionadas com as tomadas de decisão dos docentes, o que nos remete para o estudo da sua autonomia perante as possíveis leituras curriculares. Idealmente, as decisões tomadas deveriam convergir no desenvolvimento de uma acção educativa coerente em que os vários agentes se reveriam. Consequentemente, ao confrontarem-se com um campo de intervenção cada vez mais vasto, que se dimensiona para além do habitual, entre generalidade e especificidade(s), os professores vêem a sua autonomia/o seu poder de decisão *quiçá* mais reduzidos, tanto pelo acréscimo de funções, quanto pela divisão de responsabilidades. Assim sendo, interrogamo-nos quanto ao papel e à gestão do docente nas decisões assumidas entre o currículo nacional e o desenvolvimento de actividades/projectos, considerando a realidade de uma determinada comunidade educativa. Este interesse consubstancia a problemática da nossa investigação, que se resume à seguinte questão:

Será que as decisões curriculares dos professores potencializam o desenvolvimento de práticas democráticas na escola?

Interessa-nos desenvolver uma investigação que nos permita identificar lógicas e procedimentos de decisão curricular e práticas democráticas no interior da escola. Julgamos que a questão se apresenta precisa e realista e que o estudo desenvolvido, a partir dela, contribui para a compreensão do processo de Desenvolvimento Curricular.

Tal pesquisa passa incontornavelmente pela análise da autonomia do docente e das práticas [curriculares] democráticas da escola.

2. Questões e objectivos do estudo

Para nortear o percurso da investigação, definimos questões subsidiárias que se prendem essencialmente com o necessário esclarecimento dos campos da autonomia curricular do docente e das práticas democráticas da escola, ambos alvos de enquadramento teórico no presente estudo, nos capítulos I e II, respectivamente.

Questões subsidiárias	Objectivos
A que se referem os professores quando falam de autonomia curricular?	✓ Identificar percepções sobre autonomia curricular docente;
Que decisões curriculares tomam os professores?	✓ Averiguar de que forma os professores utilizam as competências que lhes estão consignadas;
Que práticas democráticas se desenvolvem na escola?	✓ Identificar percepções docentes sobre práticas colaborativas; ✓ Estudar as práticas curriculares na escola, nomeadamente ao nível da: <ul style="list-style-type: none"> - programação - planificação - execução - avaliação; ✓ Identificar factores que obstaculizem a interacção.

Quadro 1 – Questões subsidiárias e objectivos

3. Organização da dissertação

O presente estudo estrutura-se nas seguintes partes: Introdução, Parte I – que abarca o enquadramento teórico –, Parte II – onde se apresenta o enquadramento metodológico e os resultados da investigação – e Considerações Finais.

Na Introdução, identifica-se a temática central do estudo, apresenta-se a problemática da investigação e expõem-se os objectivos a alcançar.

A Parte I é dedicada ao enquadramento teórico em que se alicerça este estudo e encontra-se subdividida em três capítulos:

- (i) O Capítulo I, onde propomos um possível enquadramento das decisões curriculares dos professores procurando, por um lado, caracterizar o conceito de currículo democrático, recorrendo, para o efeito, a algumas questões ligadas à origem e historicidade do currículo, e, por outro lado, caracterizar o docente como profissional, também ele provido de história. Na parte final, incidimos nas

tomadas de decisão do professor face ao currículo enquanto artefacto educativo e social. Para concretizar tais intentos, pareceu-nos pertinente elencar competências curriculares dos docentes e realçar o grau de autonomia de que dispõem, aspectos também cruciais no desenvolvimento da nossa investigação.

- (ii) O Capítulo II, em que abordamos alguns modelos de práticas democráticas de forma a salientar algumas características essenciais ao desenvolvimento de uma educação democrática, interligando-as com as práticas relacionais entre docentes.
- (iii) O Capítulo III, onde apresentamos alguns constrangimentos reconhecidos quer ao nível das tomadas de decisão curricular pelos docentes, quer das práticas democráticas, especificamente ao nível da colaboração e cooperação.

A Parte II abarca o enquadramento metodológico que suporta esta investigação e divide-se em dois capítulos:

- (i) No Capítulo IV, onde explanamos os pressupostos metodológicos que orientaram as nossas opções, referimos algumas indicações mais recentes sobre a investigação educativa, reflectimos sobre metodologias e métodos de investigação, bem como sobre as principais modalidades investigativas. Numa segunda parte do capítulo, fundamentamos e apresentamos, com base no quadro anteriormente exposto, as opções metodológicas tomadas no âmbito deste estudo, procedemos à caracterização da amostra, apresentamos o instrumento utilizado na recolha dos dados e os procedimentos desenvolvidos na sua validação. Na parte final, apresentamos as técnicas utilizadas para tratamento dos dados recolhidos.
- (ii) O Capítulo V, onde são apresentados e interpretados os dados recolhidos, para cada dimensão do presente estudo, nomeadamente: (a) decisões curriculares docentes, (b) práticas colaborativas, (c) práticas democráticas e (d) constrangimentos.

Na secção destinada às Considerações Finais, identificamos as principais conclusões a que chegámos, com base numa leitura cruzada entre os dados obtidos e os referentes teóricos e metodológicos, em que procuramos dar resposta à problemática inicialmente definida. Na parte final deste segmento de análise identificamos algumas

pistas para investigações futuras e referimos as principais limitações com que nos deparamos no decurso do estudo.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I – As decisões curriculares dos professores

Para melhor entendimento deste ponto de interesse, pareceu-nos incontornável considerar alguns aspectos, a saber: apresentar uma reflexão em torno do conceito de currículo, das teorias curriculares que o suportam, da variedade de perfis de professores e dos campos de decisão curricular do docente.

1. Em busca de um currículo democrático...

O termo currículo apareceu pela primeira vez em 1633, na Universidade de Glasgow, como sinónimo de curso de estudo (Morgado, 2000). Face ao conceito de currículo que evoluiu com o tempo, sem se referir a uma totalidade facilmente limitável, aplicar-nos-emos mais à tentativa de o caracterizar para o apreender, em vez de o tentar definir.

Interessar-se pelo currículo significa preocupar-se com o percurso sincrónico e diacrónico escolar e/ou profissional. A ideia de dinâmica e de totalidade surgem indissociáveis. O currículo tanto abrange o que está em curso, na perspectiva de um projecto a alcançar, como inclui o passado e o futuro para explicar as opções presentes, particularidades tão preciosas como o seu todo.

Reflectir sobre o conceito de currículo remete-nos para o questionamento sobre o próprio conhecimento. Este equivale à verdade considerada numa determinada época e civilização. Segundo Santos (1987), o conhecimento, que se quer objectivo, resulta do intersubjectivismo e da sua historicidade, pois a sociedade define – e altera – o saber consoante o conhecimento que tem do Homem. Em consequência, verificam-se e justificam-se rupturas e mudanças curriculares, seguindo uma ordem mais geral ou mais especializada e uma lógica mais normativa ou mais pragmática. Aproximar-se do currículo obriga então à retrospectiva...

Dewey (2005), num discurso sobre educação democrática, salientou alguns contributos que nos ajudam a entender, de forma muito breve, como foi evoluindo o conceito de currículo desde Platão. Segundo ele, Platão caracterizou uma sociedade estável como aquela que permite ao indivíduo usufruir da sua aptidão natural, de forma a ser útil aos outros. Nesta perspectiva, acreditava-se que a função da educação passaria por facultar a descoberta das aptidões individuais, posteriormente aproveitadas para uso social, testando os indivíduos nas suas melhores aptidões, viabilizando a selecção individual para

um dado tipo de trabalho que correspondesse ao perfil de cada qual. Esta noção de currículo perfilava o desenvolvimento individual e a respectiva integração na sociedade, emancipação concomitante do pessoal e do social. Dewey (2005) criticou esta conceptualização de educação porque considerou que não interrogava as relações de poder existentes, nem a filosofia governante.

O mesmo autor (*idem*) assegurou que se pode considerar a existência de um currículo disciplinar desde a Idade Média, com a formação proporcionada pela Igreja em disciplinas consideradas fundamentais, organizadas em dimensões apelidadas de *trivium* e *quadrivium* (Pacheco, 1996). Porém, a Igreja foi destronada pelo Iluminismo do século XVIII, na Europa, tendo o heliocentrismo suplantado o teocentrismo e o Estado sido incumbido do dever de assegurar a formação dos seus cidadãos.

Mais tarde, mas ainda no mesmo século, perante a confiança total na razão e nas ciências ditas exactas, o individualismo do Iluminismo desponta. Expecta-se o ser emancipado como motor de uma sociedade ampla e em constante progresso, promovida pelo Homem libertado de correntes internas, entendidas como falsos ideais, e das crenças. Dewey (2005) afectou a promoção de um currículo objectivo, que pressupunha o desenvolvimento ilimitado dos conhecimentos científicos e a anulação das perspectivas pessoais, ao Iluminismo.

O autor considerou que terá sido na Alemanha, no século XIX, que se acresceu um objectivo cívico ao currículo moldado disciplinarmente, ao implementar um sistema educativo público, universal e obrigatório que cuidasse da formação científica da sociedade e contribuísse para a consolidação de um estado nacional, capaz de concretizar o objectivo de educação pública, nomeadamente através da instituição escolar, que aqui se assumia como instrumento para a sua realização. Caminhava-se, assim, ainda que paulatinamente, para a construção de uma escola mais democrática.

De acordo com Morgado (2000), em Portugal, a institucionalização consubstanciou-se com a formação pedagógica dos professores nas Universidades de Lisboa e Coimbra e consolidou-se no início do século XX. O termo “currículo” consta em registos oficiais pela primeira vez em 1973, como sinónimo de “plano curricular”.

A formalização do currículo foi paralela à sua institucionalização: sendo a escola o espaço de formação, o currículo evidencia-se como instrumento do estado.

Currículo formal, não formal ou informal

Hoje, distinguem-se vários currículos, isto é, o currículo formal, aquele que está institucionalizado, o currículo não formal, que respeita a forma mas não é reconhecido pela instituição, e o currículo informal, aquele que existe para além de qualquer padrão institucionalizado. Imperam, então, no cenário educativo, dois conceitos unidos numa perfeita simbiose – currículo e formação. De facto, mesmo atribuindo ao currículo a noção de conjunto mais ou menos lato de conhecimentos, este está condicionado pela forma como é ministrado, ou seja, depende da configuração adquirida pelo “molde sobre ou dentro do qual se constitui qualquer coisa com o feitio desse molde”¹.

Em suma, o currículo escolar é um currículo formal, instituído oficialmente, sendo posteriormente certificado por um estabelecimento da instituição pública ou privada reconhecida pelo Ministério da Educação. Nesta ordem de ideias, o currículo escolar é a transposição de um conjunto de conhecimentos tidos como verdadeiros, que foram objecto de um processo de selecção, organização e sequencialização, resumindo os conhecimentos à forma de planos curriculares e programas definidos pelo Ministério da Educação, leccionados em disciplinas e áreas disciplinares, cuja organização didáctica ou processo de ensino-aprendizagem é da responsabilidade dos professores.

Dependendo da perspectiva dos docentes, a quem cabe a responsabilidade de idealizar e concretizar os processos de ensino-aprendizagem, distinguem-se perspectivas de currículo mais fechadas e mais abertas.

Currículo fechado ou aberto

A primeira perspectiva apresentada, currículo fechado, segue uma tradição francófona e considera o currículo como um conjunto de conhecimentos predeterminados que devem ser implementados pelo professor. A visão do Estado a utilizar o currículo como controlo de formação dos alunos motivou crítica por parte de Freire (1987). O autor considerou que o ensino era assumido como um sistema bancário em que o aluno é comparado a uma “conta” em que se deposita o conhecimento.

A segunda perspectiva, o currículo aberto, de influência anglo-saxónica, idealiza o currículo como o resultado da interacção entre os actores. Tendo considerado acima a

¹ Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário de língua portuguesa contemporânea*. Volume I. Lisboa: Editorial Verbo, p.1792, s.v. “forma”.

educação como forma e com intenções, a educação é aqui exercida na base da autonomia da escola e dos professores, considerando os interessados, docentes e discentes, actores na educação, ou seja, agentes do currículo, perspectivando-se assim um ensino democrático.

Teorias curriculares

Ao longo do tempo, perfilaram-se três conjecturas distintas na procura de um currículo democrático. Segundo Kemmis (1988), as teorias técnica, prática e crítica diferem em função do conceito de currículo adoptado, da racionalidade prevalecente e da interacção dos agentes no currículo.

A primeira – teoria técnica – enfoca a teoria como mestre da hierarquia e concebe o currículo como um produto pré-organizado por agentes exteriores à escola. Trata-se, em suma, da mera aplicação de um plano normativo. O currículo resume-se a um projecto do Estado, que prescreve o quê e o como ensinar. Predomina uma lógica burocrática do desenvolvimento curricular. A macro-estrutura (Estado) define o conteúdo que a meso-estrutura (escola) transmite e o que a micro-estrutura (professor e aluno) desenvolve para obter sucesso escolar. Esta conjectura apresenta um currículo uniforme, um currículo que se considera democrático por oferecer o mesmo a todos. Parte do princípio que responde a todo e qualquer cidadão, considerando que todos os alunos apresentam necessidades e interesses comuns.

A teoria citada prevalece ainda em muitos contextos. Formosinho (2007:19) criticou este currículo “pronto-a-vestir de tamanho único”, que caracterizou de iluminista, central, enciclopédico, uniforme e sequencial. A partir da análise das horas leccionadas por disciplina, o autor salienta que existe uma hierarquia curricular independente das necessidades e dos interesses dos alunos. O elenco de conhecimentos continua a ser definido por alguns e mandado executar pelos serviços centrais. Neste estudo, o currículo surge alheado da realidade, legitimando maior interesse e necessidade a umas disciplinas e menos a outras.

Na procura de equilíbrio, a segunda conjectura – teoria prática – deixa de considerar a teoria como determinante directa da prática educativa. Sublinha-se a linguagem prática (Schawb, 1985) e uma atitude crítica (Stenhouse, 1984). Na teoria prática, a primazia do currículo repousa no processo de construção e/ou de aplicação dos conhecimentos. O plano normativo é entendido, apenas, como uma proposta e o

desenvolvimento curricular resulta de deliberação e negociação. O currículo passa a ser entendido como um projecto que deve ter aplicação prática. O professor assume-se como mediador entre o domínio do normativo e o plano da realidade, adequando os interesses de ambos. Esta conjectura entende os alunos como seres diferentes e pretende dar resposta à diversidade de pessoas que constitui a sociedade, através do papel moderador do professor. Procura-se consolidar um currículo democrático, capaz de responder às diferenças pela adaptação curricular, embora se limite a dar respostas escolares aos cidadãos.

Finalmente, a teoria crítica idealiza os membros ligados ao currículo como agentes, ou seja, como intervenientes que agem no desenvolvimento curricular e sobre este, com responsabilidades partilhadas. Todos têm o dever e a faculdade de tomar decisões a vários níveis. A escola não é mestre na solução para os problemas que se lhe deparam. Neste caso, o currículo ostenta várias dimensões pela multiplicidade de intervenções e interações. É assim difícil definir os limites do projecto educativo, que ultrapassa o espaço físico da escola e da instituição, deixando transparecer a miríade de tomadas de decisão, sobretudo quando a escola se organiza em função de preceitos sociais: um currículo democrático por implicar a participação de todos e pretender o diálogo para a resolução de conflitos.

Esta tentativa de comprometer cada qual origina paralelamente a crise da legitimidade do conhecimento dividido por disciplinas (Pinar, 2007) e obriga a reflectir sobre novos meios para responder ao desafio lançado. A definição dos conhecimentos legitimados por uns mas para outros, a negociação do processo de ensino-aprendizagem que apenas se reverte como sucesso escolar de acordo com resultados obtidos em testes padronizados e o problema do anti-intelectualismo da cultura de massas, constituíram argumentos para reflexão e levaram a sugerir que se permitisse “aos alunos ligarem a sua experiência vivida com o conhecimento académico, para encorajar o desenvolvimento intelectual dos alunos e as suas capacidades para o pensamento crítico” (Pinar, 2007a: 42). Numa sociedade em constante mudança, em que a informação pulula e estremece continuamente os limites dos conhecimentos, em que os agentes educativos se acumulam novas tarefas, a gestão do conhecimento, logo do currículo, é complexa. Nesta perspectiva, Pinar (2007a:70) propôs a autobiografia como “prática pedagógica política para o século XXI”. Com este fim, o autor apresentou o método *currere*, que consiste em “percorrer o caminho” seguindo quatro fases: por regressão, progressão, análise e síntese. Tal significa

retomar a experiência vivida, projectar o futuro, entender as razões das opções subjacentes, passadas e futuras, para melhor entender as presentes e reconsiderar a posição frente aos novos conhecimentos adquiridos. O confronto entre o “eu” pessoal e o “eu” social consta como motor do processo, que tem o mérito de apelar ao aluno como uma peça na edificação da sociedade, o primeiro como resultado da segunda e, por sua vez, passível de papel produtivo (ou reprodutivo, de acordo com a sua reflexão). Todavia, a obrigatoriedade de percurso para completar o ciclo pretendido conduz a uma normatividade processual que se acrescenta à referida estrutura disciplinar, sem alteração flagrante nesta. De facto, a abordagem disciplinar não está anulada, em si. Por outro lado, o método obriga a uma alteração na formação de professores que, a par do conhecimento didáctico disciplinar, é incumbido da tomada de conhecimento no campo da psicanálise, a menos que se considere forte colaboração das duas entidades profissionais – o que nos parece economicamente pouco sustentável. Concluindo, a reflexão sobre esta nova teoria curricular não faz prever que o aluno seja honesto na sua narrativa autobiográfica, podendo contornar as “zonas cinzentas” se assim o entender.

Currículos dentro do currículo

Considerando haver um conjunto de saberes definido por uma determinada sociedade e a intervenção dos diferentes agentes educativos, esse conjunto de saberes definido num determinado espaço-tempo é desenvolvido diferentemente consoante quem, como, onde e quando o desenvolve.

O desenvolvimento curricular assume, assim, um carácter de particular interesse, nomeadamente para Pacheco (1996) que destacou diferentes fases de desenvolvimento do currículo:

1. O currículo prescrito

Trata-se do conjunto de informações relativas aos conhecimentos a aplicar no sistema educativo, oficializado pelos normativos, que traduzem as decisões a nível político-administrativo. A política educativa é visível através dos normativos, vertente de acção, mas também pelos postulados e orientações, vertente das ideias. Note-se que as tomadas de decisão respeitam uma estrutura *supra-macro*, isto é, a União Europeia, e que se evidencia um certo interesse em auscultar decisores dos outros níveis. Em Portugal, a discussão pública de uma reforma ocorreu pela primeira vez em 1973, com a denominada

reforma de Veiga Simão, uma prova de democratização. Mais recentemente, registre-se o exemplo da implementação da nova Terminologia Linguística do Ensino Básico e Secundário (TLEBS) que, apesar de ter sido imposta, viu a sua forma original suspensa enquanto ocorreram fóruns de discussão e acções de formação de professores de Português, para concluir com uma versão mais ou menos consensual. Só que a formação de professores sobre a TLEBS recebida em 2006 não equivale à de 2009. Outro exemplo: a consulta aberta da proposta de novo programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, a implementar no ano lectivo 2010-2011, permitiu que os docentes opinassem e questionassem, concluindo num documento final ligeiramente alterado. Salientamos que se trata de consultar outros decisores que somente opinam neste nível, a maioria das vezes para legitimar e/ou confirmar o poder de decisão do Ministério da Educação.

2. O currículo apresentado

De acordo com o currículo prescrito, as editoras sugerem uma abordagem a implementar em sala de aula, através de manuais escolares e de material de apoio didáctico específico, procurando também servir interesses que considerem do professor e do aluno. Estes produtos merecem o aval do Ministério da Educação que, por sua vez, incumbe os docentes de uma leitura crítica e avaliativa dos mesmos. Uma vez que as editoras apenas pretendem responder à política educativa vigente, recorrendo a um papel meramente opinativo de professores (tal como acontecia no currículo prescrito), e não havendo margem de decisão de agentes do nível *meso*, nem *micro*, incluiremos o currículo apresentado no nível *macro*.

3. O currículo programado ou planificado

É o resultado das decisões tomadas na Escola, em que esta apresenta a sua interpretação do currículo prescrito na definição de projectos e considera o currículo apresentado na planificação. No fundo, pretende ser um currículo moldado de acordo com uma realidade, ou seja, evidencia o perfil (ou política) do estabelecimento escolar.

4. O currículo real

Decorrente do currículo programado ou planificado, o currículo real diz respeito ao currículo operacionalizado em sala de aula, ao currículo que acontece no dia-a-dia da escola. Dito de outra forma, refere-se aos conhecimentos intencionalmente

ensinados/aprendidos aos/pelos alunos e concretiza-se através das actividades que os alunos desenvolvem em sala de aula.

Convém considerar a possibilidade de nem tudo o que é ensinado ser aprendido pelo aluno. Daí alguns autores se referirem ao currículo realizado para realçarem a diferença entre o que se ensinou e o que o aluno aprendeu.

5. O currículo avaliado

De entre os conhecimentos que constituem o currículo real, alguns serão alvo de avaliação, falando-se, neste caso, em currículo avaliado. Logicamente, se os conhecimentos alvo de avaliação foram apreendidos pelo aluno e, como tal, pertencem ao currículo realizado, há fortes probabilidades de existir sucesso escolar. Quando isso não acontece, dificilmente se atingirá êxito.

6. O currículo oculto

Muito versado, o currículo oculto refere-se aos conhecimentos que não constam do currículo oficial, nem mesmo das intenções dos professores, mas que, no entanto, fazem parte da experiência educativa adquirida pelos alunos. A designação foi pela primeira vez utilizada por Jackson, em 1968 (Morgado, 2000), para se referir às aprendizagens realizadas mas não previstas.

Entre currículo prescrito e currículo realizado não existe uma relação unívoca porque cada pessoa intervém de forma diferente, modificando o processo, estabelecendo relações divergentes, tornando-se agente do e no currículo. Assim, o currículo resulta de fontes ideológicas, culturais, sociais e psicológicas que influenciam as tomadas de decisão ao nível político-administrativo, ao nível da gestão e ao nível da realização. Reconhecemos a administração como principal actor do sistema educativo, pois é o único imbuído do poder de legislar, usufruindo de autoridade formal. À escola e, por prolongamento, aos professores, reconhece-se uma autoridade mais pedagógica, efeito de uma aproximação mais democrática do currículo.

2. ... os professores...

Neste ponto do trabalho, procuramos reflectir sobre um conjunto de conceitos e de aspectos relativos à formação de professores e que nos ajudarão a compreender que, no seio da classe docente, existe uma variedade de modelos e tipos de professores.

Partindo da generalidade para a especificidade, debruçar-nos-emos inicialmente sobre três conceitos a distinguir: o profissionalismo docente, a profissionalidade docente e a profissionalização.

Profissionalismo docente

Se, com Estrela (2001: 120), considerarmos o profissionalismo como um “ideal de serviço”, então aceitamos que o conceito desempenha o papel de referente na carreira docente. Este articula-se, como qualquer outro, em torno das suas dimensões institucionais e gerais (Ferreira, 2007: 36). Logo, subentende-se a importância do contexto político no discernimento do ideal, do modelo a atingir. Sendo que o Estado pretende “a criação de condições que possibilitem o sucesso educativo do maior número de alunos, através da regulação do processo de ensino-aprendizagem” (*idem*: 18), naturalmente atribui um leque de tarefas cada vez maior, e em diversos campos de intervenção, ao professor (Estrela, 2001: 121), apelando a um “conhecimento profissional [de] natureza complexa, ampla e multifacetada” (Pacheco & Flores, 1999: 22).

Devido ao novo papel que se consigna [e exige] ao professor, “o ideal de serviço passou progressivamente a extravasar a sala de aula [...] para se alargar à escola, a todos os parceiros educativos, à comunidade envolvente” (Estrela, 2001: 129). Por um lado, o alargamento das responsabilidades do docente é legitimado por uma autonomia concedida normativamente, “mais formal e discursiva que real, por falta de meios de concretização no terreno”, solucionável através da definição de uma ética docente com professores “autores da acção educativa, explorando as margens de autonomia” (*idem*: 134). Por outro lado, a Educação surge como “resultado de um debate ideológico mais amplo sobre os custos e a gestão dos serviços públicos em geral”, que impõe “novos limites na autonomia dos professores” (Day, 2006: 48). Inserido num determinado contexto escolar, cabe ao professor emitir juízos de valor e agir. Retomando Hargreaves e Goodson (1996: 22-23), o profissionalismo docente é “aquilo que os professores e outros experienciam enquanto tal e não aquilo que os decisores políticos e outros afirmam que deveria ser. A experiência do profissionalismo ou a sua negação tem de ser encontrada no estudo do dia-a-dia do trabalho dos professores”.

Profissionalidade

Sabemos hoje que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte” (Cunha, 2006: 72). A última metáfora remete-nos para o conceito de inovação, característico do ensino actual. De facto, para responder aos desafios que actualmente se colocam na educação, o docente confronta-se com dilemas próprios do contexto educativo em que está inserido, sendo a inovação uma das soluções propostas para os resolver. Outro conceito característico do arquétipo educativo actual é o conceito de reflexão, colocando em relevo o poder de análise, reconstrução e reformulação da prática, no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros (Day, 2001: 56-57). Concordamos com este autor quanto à distinção estabelecida entre reflexão-sobre-a-acção/acerca da acção e reflexão-na-acção, uma vez que esta se assemelha mais à intuição do que à reflexão (*idem*: 56). No entanto, não deixa de ser importante e de contribuir para compreender que a consciencialização e a reflexão partilhadas são enriquecedoras, sobretudo se apelarem à participação activa dos professores e dos alunos.

Porém, a exigência da prática da reflexão pelo aluno, com a inevitável exposição da sua consciência (não se desejando esta orientada ou limitada), é questionável. Muito se tem apostado no recurso ao portefólio como meio de inovação em processos de ensino-aprendizagem de índole reflexiva. No entanto, parece-nos que o instrumento pode ser uma “farsa” ou mesmo inibidor. No primeiro caso, pode ser uma ilusão, em que a inteligência do aluno serve para ludibriar o sistema. No segundo, a exposição do processo mental pode reflectir um certo nudismo do raciocínio, o que, por si só, é suficiente para bloquear o processo. Porém, saliente-se que o portefólio, como instrumento de reflexão e avaliação inovador, surge como resposta a determinados interesses e necessidades dos alunos. É nesta investigação contínua que o docente explora as balizas da sua autonomia. Consequentemente, é natural que “o impacto que persiste é a erosão da autonomia dos professores e um desafio à sua identidade profissional individual e colectiva, assim como à sua identidade pessoal” (Day, 2006: 49).

De qualquer forma, esta prática consigna ao conceito de profissionalidade docente “a ideia de ser a profissão em acção” (Cunha, 2006: 72) ou, nos termos de Gimeno (1991: 64), “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que

constituem a especificidade do ser professor”. No fundo, um conceito de profissionalidade docente aqui entendido como um referido, em resposta a um referente – o profissionalismo.

Perante os juízos de valor com que o docente se confronta, na gestão do seu trabalho e na concretização da sua autonomia, que formação de professores desenvolver?

Profissionalização

Consideremos aqui a profissionalização, de forma abrangente, como o conjunto de elementos que proporciona formação ao docente ou, retomando Bourdoncle (1991), como o “processo ou projecto político (ou individual) através do qual uma dada ocupação (ou indivíduo) busca reconhecimento enquanto profissão”. A segurança transmitida pelo conhecimento científico legitima a importância que lhe é atribuída na formação inicial de professores. Assim se compreende que, habitualmente, se sobrevalorize a componente didáctica (Braga, 2001: 28), reminiscência da formação académica como [única] via privilegiada da profissionalização e se descure a componente prática. Só que, como os desafios da profissionalidade se alteraram, questiona-se se estamos em presença de um processo de desprofissionalização ou de reprofissionalização (Flores, 2003: 136-138). Em resposta à insuficiência da formação prática, a formação de professores contempla, cada vez mais experiências de campo (*idem, ibidem*). Todavia, para responder a novas realidades, mudar representações, é necessário confrontar-se com elas (Braga, 2001: 33). Daí a importância da reflexão.

Paralelamente, a partilha é relevante porque privilegia o trabalho de equipa, seja ele cooperativo ou colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001). Também se considera proveitosa a parceria de um “amigo crítico” (Correia, 2007). É de acordo com a visão de profissional continuamente envolvido no processo, que se pode considerar que o docente beneficia de uma profissionalização contínua. Actualmente, a instituição escola continua a certificar, mas inicia-se um processo de avaliação de docentes baseado na exposição da profissionalidade docente, recorrendo cada vez mais à exposição das práticas e cujo resultado interfere na progressão na carreira.

Relacionando os conceitos referidos, se o profissionalismo docente se remete para o campo definido pela aplicação de normativos que gerem especificamente esta carreira, a profissionalidade resume-se à filosofia do profissional docente, um pouco como se o

profissionalismo fosse a colocação em prática da profissionalidade docente. Simplificando, a profissionalização restringe-se à formação inicial e contínua certificada do docente.

Na encruzilhada da tríade profissionalidade, profissionalismo e profissionalização, e segundo Estrela (2001: 122-124), com base em teses orientadas, conclui-se que embora o professor viva uma crise de identidade, sentimento de impotência e ineficácia, dificuldade na estruturação de projectos coerentes de formação, dificuldade na socialização dos jovens docentes, difícil equilíbrio entre actividade do professor na sala de aula e na escola, ambivalência da colegialidade, intensificação do trabalho docente, isso não impediu a emergência de um ideal profissional optimista, que realça a autonomia do professor e a valorização da profissionalidade docente, quer seja através da formação inicial quer da formação contínua.

Formação inicial

A formação inicial de professores tem sido alvo de forte reflexão e investigação, principalmente por se lhe conferir um carácter peculiar. Note-se que o docente teve um contacto prolongado com a instituição, como aluno, antes de se formar e exercer. A nível dos propósitos morais e sociais do ensino, crenças foram formadas e implicitamente modelaram o futuro docente. A acrescer, a própria formação do profissional docente é realizada em contexto similar ao do aluno e ao do exercício da profissão. Por outro lado, a dimensão humana/relacional também tem sido cada vez mais realçada, incluindo a dimensão pedagógico-didáctica na formação de professores. Resulta que a formação inicial de professores passa pela formação científica acrescida de conhecimento pedagógico-didáctico.

A profissionalização do docente segue um processo político e conclui com a certificação para o exercício da função. Segue uma perspectiva normativa e sociológica de profissão liberal que implica o conhecimento específico da profissão, a formação prolongada, uma ética de serviço (há o assumir de compromissos) e uma forte identidade colectiva. Porém, o controlo colegial baseado mais em padrões e práticas profissionais do que na auto-regulação faz com que a profissão docente se assemelhe a uma semi-profissão. Sendo uma profissão multidimensional, parece-nos fazer sentido olhar para ela como uma *caring profession* (Hargreaves & Goodson, 1996).

Formação contínua

O Estatuto da Carreira Docente reconhece a formação contínua como forma de os professores actualizarem e aperfeiçoarem os seus conhecimentos, capacidades, competências e desempenhos, num quadro de desenvolvimento pessoal e profissional e de *aprendizagem ao longo da vida* (Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, alínea d) do artigo 10.º e artigo 15.º), considera-a um dos indicadores para progressão na carreira (*idem*, alínea e) do ponto 2 do artigo 45.º), e atribui-lhe um carácter de obrigatoriedade. Mais, é estipulada a necessária frequência a pelo menos dois terços das acções de formação creditadas na área científico-didáctica (*idem*, ponto 3 do artigo 14.º do Aditamento). O Ministério da Educação apresenta uma política tendencialmente de especialização, quando apela paralelamente ao docente para assumir papéis cada vez mais diversos e complexos. Contradição ou *lembrete* para o reforço da identidade profissional? De forma abrangente, contempla “explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais”, como sugere Perrenoud (1996), cuja investigação realça a disparidade entre interesses e aprendizagens dos docentes em contexto de formação contínua.

Às acções de formação de um dia laboral, sobre diversos temas, sucede a frequência de acções de formação creditadas, seleccionadas por condicionantes de oportunidade local, circundante ao espaço profissional ou pessoal e horários.

As acções de formação que designaremos de “efémeras” por terem a duração de uma tarde ou um dia, actualmente mais designadas por “sensibilizações”, abordam temas superficialmente, por vezes distantes da realidade escolar. Evidenciam principalmente a relatividade dos conceitos, de acordo com as experiências dos presentes, mas reforçam a colegialidade. As formações creditadas, com duração claramente superior, obrigam a um maior investimento pessoal e a mais tempo-espaco, por vezes difícil de coadunar com os restantes afazeres, geralmente desafiantes pela especificidade dos conteúdos e mais exigentes, pois carecem de avaliação final a considerar no processo profissional do docente. Para além da resolução de problemas de gestão pessoal, com formação coincidente com período de avaliação nas escolas, correcção de exames nacionais ou mesmo gozo de férias, os docentes sentem por vezes as expectativas deturpadas, como no caso de docentes que receberam formação para a implementação da nova Terminologia

Linguística do Ensino Básico e Secundário, em 2006, a qual sofreu alteração posterior, ou da formação em TIC que se queria rotativa pelos docentes e foi suspensa por razões economicistas.

Tudo isso contribui para que existam factores que, em simultâneo, tanto aproximam a classe como a desmembram, tais como a criação ou reforço de laços pela troca de experiências ou o desencantamento, resultando numa valorização da formação não formal, a prevalência de crenças da formação inicial e experiências mais marcantes e a relutante aceitação das inovações. Nesta perspectiva, salientamos a inovação do *portefólio de ensino* (Seldin, citado em Edgerton, Hutchings e Quinlan, 1995) que pretende fazer jus à prática docente, por se querer um instrumento legitimador (entenda-se formalizador) da formação contínua formal, informal e não formal. A característica fundamental dos portefólios de ensino assenta na possibilidade de captação das complexidades do processo de ensino-aprendizagem (Edgerton, Hutchings e Quinlan, 1995), pois a interligação entre os contextos e as histórias pessoais caracterizam o quotidiano real, tanto no ensino como na aprendizagem, ao longo do tempo. Nesta perspectiva, evidenciamos o “coração”, “as mãos” e “a cabeça” do professor (Day, 2004). Apropriarmo-nos de conceitos, enquadrando-os em experiências ora mais pessoais ora mais profissionais, do ser docente, delineou o pretendido: o confronto com o *self*.

Desenvolvimento profissional

Da reflexão sobre a formação inicial salientamos (i) o relevo atribuído ao paradigma investigativo (Zeichner, 1983), que proporciona o hábito do questionamento e da reflexão-sobre-a-acção; (ii) a perspectiva de ensino centrada no aluno, que valoriza a flexibilidade, a metodologia de projecto e a inovação; e (iii) o professor concebido como construtor do currículo, reconhecendo-lhe autonomia, apenas limitada na base, pelo currículo prescrito, e no topo, pelo bom senso (Estrela, 2001), este correspondente ao paradigma emergente (Santos, 1987). A multiplicidade de projectos realizados com os alunos contribui, maioritariamente, para uma construção em mosaico (Roldão, 2001), bem como alicerça uma identidade profissional que se torna crença e missão. Ou preparação para a constante mudança...

Hargreaves (2000) destaca quatro fases no desenvolvimento profissional docente:

- a) A idade /era pré-profissional

- b) O profissional autónomo
- c) O profissional colegial
- d) O profissional pós-profissional/pós-moderno

Na primeira fase, a *idade pré-profissional*, o autor (*idem*) considera que o docente dá muita ênfase aos conteúdos programáticos, que lhe conferem segurança, e cuida essencialmente da transmissão dos conhecimentos. Privilegia-se, neste caso, a aprendizagem pela experiência e/ou observação, elegendo o método do ensaio-erro. Hargreaves (*idem*) considera que o docente apresenta um profissionalismo restrito, por vezes nulo.

Na segunda fase, a do *profissional autónomo*, o docente começa a desafiar o, até então, “inquestionável” e procura consolidar a sua formação de professor. Assim emerge a tomada de consciência da necessidade de formação de professores, o docente envolve-se na formação contínua e questiona o saber-fazer profissional. Nesta fase, o docente desenvolve como que um profissionalismo individual.

Na terceira fase, a do *professor colegial*, amplia a visão do “trabalho social” em que estava envolto o ensino e emergem as culturas colaborativas. O docente revisita a sua identidade e (re)projecta-se como profissional. Hargreaves (1994) questiona se se trata de um “novo profissionalismo” que despontou, envergando um profissionalismo colegial ou colectivo. Certo para o autor é que o desenvolvimento profissional se centra na escola e nos seus actores.

Na quarta fase, a do *profissional pós-moderno*, o docente apresenta discursos contraditórios, exterioriza tensões e dilemas, questiona, não raras vezes, a sua qualificação profissional e pensa na reprofissionalização:

a quarta era que estamos a viver encontra-se marcada por uma luta entre forças e grupos que pretendem desprofissionalizar o ensino e outras forças e grupos que procuram re-definir o profissionalismo docente e a aprendizagem profissional de forma mais positiva e de acordo com princípios modernos que são flexíveis, abrangentes e inclusivos (Hargreaves, 2000: 153).

A caracterização da era actual, acima transcrita, vem reforçar a complexidade da realidade com que os docentes se confrontam para tomar decisões curriculares. Além da disparidade de posições actuais, perante a definição de profissionalismo, importa também ter em conta que os docentes diferem pelo modelo de formação que receberam.

Modelos de professores

Segundo Zeichner (1983), os professores enquadram-se num de quatro modelos, dependendo da formação recebida:

a) Tradicional/artesanal

À luz deste modelo, o docente aprendeu ao observar os mestres e seguiu uma lógica de imitação pessoal. Formou-se principalmente pela tentativa-erro, sem ter havido preparação prévia antes de exercer, fazendo com que a formação se consubstanciasse pela própria prática. Neste caso, para o docente, o conhecimento científico era a pedra basilar da formação.

b) Condutista/behaviorista

De acordo com este modelo, os conhecimentos científicos não eram o ponto exclusivo de interesse, pois reconhecia-se a necessidade de existir mais formação para além da formação científica. Procurou-se observar as práticas profissionais para reflectir sobre elas e melhorá-las. Assim, deu-se mais importância às aulas filmadas e observadas para correcção de comportamentos e ligou-se este modelo ao “micro-ensino”.

Considerava-se que os professores deviam responder eficazmente aos objectivos predeterminados, adoptando-se e seguindo-se uma pedagogia por objectivos que esteve na base do desenvolvimento da lógica da normatividade didáctica. Neste caso, o docente era visto como um técnico que dominava destrezas.

c) Personalista/humanista

Este modelo preconizava o desenvolvimento do autoconhecimento, com o intuito de também desenvolver o lado pessoal do aluno. Formou professores artistas que improvisavam porque se conheciam. Neste caso, cada professor seria diferente por consequência da reflexão no domínio pessoal.

d) Orientado para a investigação/indagação

Este modelo alvitava o desenvolvimento de um professor intelectual, crítico e reflexivo, no contexto de ensino. Procurava-se, principalmente, desenvolver a capacidade de analisar as reflexões e situações a enfrentar, de forma a seleccionar as respostas, seguindo uma lógica de investigação-acção. Assistiu-se à formação de pessoas críticas

capazes de influenciar e de auto-dirigir a sua formação, sendo a prática a dimensão mais importante.

Constatamos serem diversos os factores que podem influenciar o professor no momento da decisão (a formação que recebeu, o desenvolvimento profissional que seguiu, a cultura escolar em que se insere, a aprendizagem que fez, etc.), mesmo antes de entrar na sala de aulas, pois estes factores influenciam conceitos, ideias, práticas e habilidades, constantemente presentes nos conteúdos que o professor lecciona e nos processos que elege.

3. ... tomam decisões.

A montante, as decisões do docente são limitadas por uma perspectiva transversal ao ensino e às escolas (*autonomia decretada*); a jusante, as decisões são condicionadas pela escola onde o professor actua (*autonomia construída*).

Com o propósito único de limitar o conceito de autonomia curricular do professor, começaremos por analisar a “autonomia decretada”, expressão utilizada por Barroso (1998) e por Morgado (2000), a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que descentraliza o sistema educativo e confere autonomia à escola; do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que reforça a autonomia da escola e dos agrupamentos de escola (alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril e pela Portaria n.º 1260/07, de 26 de Setembro) e coloca em relevo a vontade de diversificar os agentes educativos, do Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de Abril, que apresenta o novo modelo de gestão das escolas, e do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, que aprova o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD).

Por outro lado, Barroso (1998) e Morgado (2000) também evidenciaram a possibilidade de uma autonomia construída por cada escola, uma vez que a esta cabe definir os objectivos e alguns conteúdos educativos, desenvolver actividades de acordo com os seus recursos, designar os manuais a adoptar e desenvolver o processo de avaliação. São, ainda, competências da escola conceber, implementar e avaliar o seu projecto educativo (PEE) e o seu projecto curricular (PCE).

Através do PEE pretendem delinear-se os eixos de acção a desenvolver, respondendo à realidade da comunidade escolar, envolvendo o pessoal docente e não

docente, os alunos e, no seu todo, a comunidade educativa. Deveria resultar de um entendimento entre todos, sem papel preponderante do professor. Para Antunez *et al.* (1991: 20-21), o PEE é

Um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas.

Por seu turno, o PCE interpela mais directamente os professores, uma vez que são eles que o construirão e porão em prática. Na sua construção, são considerados os normativos, os programas disciplinares, a componente sócio-afectiva e os factores contextuais:

Trata-se de um empreendimento materializado pelos professores com o objectivo de fixar critérios comuns sobre os seguintes aspectos: o quê, quando, como, para quê ensinar e o quê, quando e para quê avaliar. No fundo, pretende-se mobilizar os docentes em torno de objectivos concretos de cada área de saber, entendidos como capacidades a desenvolver pelos estudantes, bem como modelos metodológicos que devem presidir ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem (Morgado, 2003: 337).

Autonomia decretada da escola

De acordo com a Constituição da República Portuguesa, aprovada em 02 de Abril de 1976, é de exclusiva competência da Assembleia da República legislar sobre o Sistema Educativo. O requisito constitucional e a percepção da carência da clarificação do sistema escolar (porque a comumente designada reforma Veiga Simão, aprovada pela Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, nunca chegou a ser regulamentada) obrigaram a Assembleia da República a formular uma nova lei, que resultou na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Com a consciência de que há um percurso a realizar, utiliza-se humildemente o termo “democratização” (ver pontos 2 dos artigos 1.º e 2.º, por exemplo) na LBSE. Nos seus princípios gerais, esclarece o cidadão quanto ao seu objectivo democrático: pretende “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (ponto 2 do artigo 2.º).

Segundo Matias (2006: 6), os princípios que tiveram uma implicação directa na organização do sistema educativo foram os seguintes: (1) Formação integral dos cidadãos; (2) Descentralização e desconcentração; (3) Participação; (4) Correção das assimetrias; (5) Segunda oportunidade educativa; (6) Unidade do sistema (em termos territoriais,

horizontais e verticais) e da direcção política; (7) Sequencialidade progressiva, isto é, cada nível de ensino é terminal, organizando-se segundo uma lógica própria; (8). Liberdade de ensinar e de aprender; (9) Democraticidade (de acesso, de sucesso, de ocupação social e profissional); (10) Coabitação e empregabilidade dos saberes; e (11) Inserção e integração comunitária. Em nosso entender, estão preservadas as características salientadas na introdução deste estudo quanto ao carácter da democracia: o respeito pela participação do ser pessoal e social e a gestão da diversidade, procurando lutar contra injustiças, logo evitar conflitos.

Porém, Campos (1987:10) considera que a Lei “não resulta de uma convergência de saberes mas da congregação de uma pluralidade de projectos políticos”, não respondendo certamente a todas as necessidades educativas, e reconhece como metas fundamentais desta lei: (a) a escolarização de 9 anos, efectivamente gratuita e universalmente conseguida, precedida de oportunidades intencionais de educação de infância; (b) a educação tecnológica de base e a formação de todos os jovens para a vida activa; (c) a generalização de segundas oportunidades educativas (ensino recorrente, a distância, educação/formação...); (d) a formação de especialistas e investigadores de elevado nível; e (e) a elevação dos níveis educativos de toda a população.

A universalidade do ensino básico pretenderá criar um patamar de igualdade de formação, independente das diferenças de raças, sociais e económicas. Paralelamente, há a intenção de criar diferentes percursos escolares, respondendo a várias situações reais que não se coadunam com o seguimento de estudos. Também se verifica a diversidade de conhecimentos, que não se reduzem às áreas científicas com a educação tecnológica. Pretende-se, logicamente, mais sucesso escolar, uma vez que o ensino se contextualiza com o reconhecimento de novas áreas e convida uma outra população-alvo, até agora pouco contemplada.

A LBSE descentraliza o sistema educativo, conferindo um certo grau de autonomia à escola. Procura-se implicar a participação dos agentes educativos no processo, regendo-se a administração e a gestão por “princípios de democraticidade e de participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artigo 45.º).

Os órgãos da escola são eleitos democraticamente e emergem novas competências, logo maior margem de autonomia a nível curricular: procuram implementar-se actividades

de complemento curricular, com cariz regional, sem prejuízo dos planos curriculares estabelecidos à escala nacional e promover o desenvolvimento de projectos.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, aprova o primeiro regime jurídico de autonomia das escolas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, estabelecendo a firme intenção de promover respostas à diversidade, assegurando uma certa unidade nacional. Aí se evidencia a necessidade de autonomia a nível cultural, pedagógico, administrativo e financeiro (Morgado, 2000: 92). Por exemplo, a nível da gestão curricular, é atribuída à escola a capacidade de implementar planos curriculares, gerir componentes curriculares regionais e locais, organizar actividades de complemento curricular – actividades extracurriculares ou de enriquecimento curricular –, e estabelecer parcerias e protocolos. Trata-se de uma autonomia curricular relativa que reveste uma perspectiva mandatária, uma vez que o projecto definido ocupa o tempo de tomada de posse do órgão de administração e gestão.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, reforça a autonomia da escola e dos agrupamentos de escola, considerando que a escola é o melhor gestor dos recursos educativos para concretizar o seu projecto educativo, o qual responderá ao desenvolvimento integral do aluno. A escola pode [e deve] apresentar mecanismos de diversificação curricular (esta obrigatoriamente certificada pelo Ministério da Educação) e diferenciação curricular, assegurando margem de autonomia à escola na forma e nos conteúdos educativos.

O objectivo governamental fora garantir uma educação de base para todos, patamar a dimensionar posteriormente pela formação ao longo da vida, de forma a lutar contra as injustiças sociais. Para cumprir o propósito, anunciou a necessidade de uma reorganização curricular do ensino básico, visando uma maior/melhor articulação entre ciclos. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, aprovou então a reorganização curricular, isto é,

os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (Lemos & Conceição, 2001: 14-15).

Os autores supracitados asseguram que este normativo resultou principalmente do projecto de reflexão curricular participada do ensino básico, desenvolvido no ano lectivo 1996/1997. Deste estudo, ressaltou a carência da visão do currículo como conjunto de

normas a aplicar, sem respostas para grande parte das realidades educativas. Sentidas e partilhadas as dificuldades, apostou-se num novo sistema de gestão curricular flexível, que repousa na crescente autonomia, logo da responsabilidade, das escolas.

A autonomia conferida às escolas consigna-lhes a responsabilidade de organizarem e desenvolverem um projecto curricular de escola (PCE), da responsabilidade dos órgãos de gestão e de administração e dos professores que trabalham na instituição, de acordo com cada realidade escolar. Este projecto desenvolve-se respectivamente através dos projectos curriculares de turma (PCT), da responsabilidade do professor titular ou do conselho de turma, conforme o ciclo.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 veio introduzir áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto), para além das áreas curriculares disciplinares (já existentes), evidenciando interesse no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na ligação da escola à comunidade e não apenas um interesse meramente científico. Também introduziu formações transdisciplinares – educação para a cidadania, domínio da língua portuguesa, valorização da dimensão humana do trabalho e tecnologias de informação e comunicação. Neste quadro de gestão flexível do currículo, a escola pode desenvolver todas as actividades de enriquecimento do currículo que considerar viáveis e convenientes. Quanto à avaliação, esta alcança principalmente um papel de regulação das aprendizagens.

Por seu turno, a educação por competências é uma dimensão estruturante do que tem vindo a designar-se por “educação de qualidade” e pretende responder ao desafio de uma educação para todos. Considerando as competências como parte da resposta da Reorganização Curricular à LBSE, a sua introdução no currículo prescrito corrobora o objectivo de um ensino conciliador entre teoria e prática, com fins de valorização pessoal e social. As competências não se revelam *per se* como motor da mudança do ensino, antes se resumem a contribuir para o saber e o saber-fazer, ou seja, para a transferência de conhecimentos da esfera teórica para a prática em situação particular. Segundo Perrenoud (2001), o desenvolvimento das competências implica uma disposição de ensino-aprendizagem que subentende a gestão global de uma situação complexa. Assim, consideraremos *capacidade* a utilização do conhecimento numa situação simples, determinada para avaliar a transposição exclusiva de um saber teórico para um saber-fazer

prático. Reservaremos o lexema *competências* para situações que impliquem o domínio de capacidades, uma vez que requerem, perante a complexidade de uma dada situação, a selecção e combinação de conhecimentos teóricos e práticos. Certo é que se delineia um círculo de processos: o *objectivo* (saber) apela à dimensão prática (saber-fazer ou *capacidade*), e consequentemente, à verificação da sua praticabilidade em contexto complexo (*competência*).

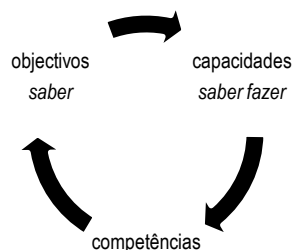


Figura 1 – Os níveis de Saber objectivados.

Reconheceremos, então, diferentes níveis do saber, tal como a limitação do avaliador que, mesmo regulando o processo estruturado por vários patamares, apenas observa resultados – os objectivos do ensino actual. Assim se entende que as competências sejam confundíveis com objectivos (Ceitil, 2007) e a dificuldade em avaliá-las, tal como a dificuldade em alterar claramente práticas na sala de aulas.

Perrenoud (2001: 6) relaciona as competências ao “processo de mobilizar ou activar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas”. O autor (*idem*: 7) considera que o desenvolvimento de competências “não desvaloriza os conhecimentos, pelo contrário, procura torná-los mais relevantes, isto é, a abordagem por competências também não acaba com os ‘objectivos’”. Ao desenvolver competências, pretende-se que os objectivos e os conhecimentos teóricos sejam colocados em prática. A exposição e utilização dos conhecimentos adquiridos permitirá identificar graus de execução, logo salientar a diferenciação de percursos.

O enfoque no desenvolvimento de competências surge “nos antípodas de uma concepção de cultura enquanto curiosidade gratuita” (*idem*: 14). Numa sociedade em que se reconhece tanto a importância das diferenças (partes do todo), como a complexidade das suas relações (todo superior à soma das partes), importa aprender a utilizar os conhecimentos teóricos em contextos variados. Defende-se que, nestes termos, ensinar e

aprender implicam uma formação pessoal e, ao mesmo tempo, uma formação social alargadas, pois há consciência dos valores do ser em contexto sempre mutável. O desenvolvimento de competências responderá tanto ao desejo de uma sociedade que forma e produz indivíduos (preparar para a constante mudança), como a quem considera que se deve promover as características de cada um (tónica no desenvolvimento pessoal). Nesta ordem de ideias, Perrenoud (2001) propõe o desenvolvimento de competências desde muito cedo, para a democratização dos estudos, atingindo e dando oportunidades a todos, pois a conciliação da teoria e da prática deveria responder aos diversos interesses dos avaliados, promover-lhes sucesso, alicerçar outro quadro referencial e definir nova norma de excelência. As competências surgem aqui impulsionadoras e basilares. Tratar-se-á de incluir no currículo diferentes níveis de conhecimentos, de forma a responder à diversidade tanto de cidadãos como de situações cívicas. Um ensejo que, por si só, obriga a legitimar o reconhecimento (1) de várias inteligências – linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal, naturalista e pessoais (intrapessoal e interpessoal) –, cuja “abertura da janela das oportunidades” coincide com a fase da escolaridade obrigatória; (2) da interligação das inteligências e (3) da existência de inteligências múltiplas (Antunes, 2005: 16-21).

Resumindo, pretender-se-á que o avaliado atinja os objectivos e desenvolva as competências curricularmente definidas (de ordem disciplinar, pessoal e social), independentemente das diferenças iniciais e de poder desenvolver outras competências não previstas no terreno da prescrição curricular. Conforme acima referido, a inclusão do avaliado no percurso de ensino-aprendizagem e a sua consequente responsabilização, bem como a constante avaliação/regulação do percurso, devem conduzir ao seu sucesso pessoal e social, atendendo sempre à emancipação do cidadão.

Da mesma forma que o ensino básico, o ensino secundário foi provido de princípios orientadores de organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens, através da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, alterado, uma primeira vez, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 06 de Janeiro, e, uma segunda vez, pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho. Tal como o diploma da reorganização curricular do ensino básico, o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, resultou de discussão pública a partir do documento orientador da reforma do ensino secundário. Assegurou-se novamente a

participação de vários agentes educativos no processo de definição da legislação, respeitando uma prática democrática.

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, reformou curricularmente o ensino secundário com o desiderato de “obter resultados, efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social” (Preâmbulo). Acentuou-se a tónica no ajustamento curricular e programático, objectivando uma

correcta flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos, empreendendo uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em tecnologias da informação e comunicação, assegurando a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março).

Embora este documento apresente objectivos similares aos delineados para a reforma do ensino básico, a operacionalização abrange contornos que nos parecem ainda mais vastos, dado o alargamento da oferta educativa. Consagram-se cursos científico-humanísticos (para prosseguimento de estudos no ensino superior), cursos tecnológicos (forma híbrida que responde à possibilidade de prosseguimento de estudos de nível superior e à inserção imediata no mundo activo), cursos artísticos especializados (também forma híbrida que permite o desenvolvimento de diferentes áreas artísticas) e cursos profissionais (para qualificação inicial dos alunos, com a possibilidade de prosseguirem estudos). À excepção destes últimos cursos, todos os outros admitem a frequência em ensino recorrente, potencializando a formação da população activa.

Outra tónica lançada é a (re)estruturação curricular do ensino secundário para facilitar a permeabilidade entre os cursos, de forma a proporcionar o devido reencaminhamento sem maior prejuízo do aluno. Concomitantemente, as cargas horárias são reequilibradas e introduz-se a disciplina de tecnologias de informação e comunicação em todos os cursos, exigência consciente da pretendida sintonia com a realidade actual.

Por outro lado, os tempos lectivos são mais longos de forma a promover a diversificação de metodologias – entendemos que se trata aqui de facilitar a adequação metodológica à diversidade de características da população estudantil.

O Decreto-Lei n.º 24/2006, de 06 de Janeiro, rectifica o anterior documento apresentado, quanto à não obrigatoriedade da realização de exames nacionais nos cursos

tecnológicos e artísticos especializados, passando-se igualmente à alteração do processo de avaliação sumativa externa dos cursos científico-humanísticos de forma a dar relevo à componente nuclear. A rectificação veio responder à necessidade de coerência entre a avaliação e a certificação nos diferentes tipos de formação educativa. Além desta adequação, é criada a possibilidade de escolha livre de uma língua estrangeira nos cursos do ensino secundário.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, rectificou os documentos anteriores. De facto, a avaliação e o acompanhamento da implementação dos precedentes evidenciaram constrangimentos:

designadamente no que diz respeito à excessiva flexibilidade dos percursos formativos, a qual se traduziu numa falta de identidade dos cursos e numa deficiente formação científica, à operacionalização da componente prática e experimental das disciplinas científicas e artísticas e à viabilidade do curso de Línguas e Literaturas, o qual tem vindo a registar um nível de procura cada vez mais reduzido (Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho).

Respondendo à redução de interesse no curso de Línguas e Literaturas, criou-se o curso de Línguas e Humanidades, que resulta da junção dos anteriores cursos de Línguas e Literaturas e de Ciências Sociais e Humanas. A união não nos parece descabida, uma vez que consideramos que as Ciências Sociais são muito abrangentes. Para cumprir esse desiderato, restringiu-se a oferta de disciplinas no curso de Línguas e Literaturas: a escolha das duas disciplinas bienais da componente de formação específica no 10.º ano de escolaridade e de uma das duas opções anuais do 12.º ano de escolaridade passa a ser obrigatoriamente ligada à natureza do curso. Assistimos a um recuo na formação geral pela diversidade de conhecimentos, regressando a um saber mais disciplinar.

A somar, intensifica-se a representação de algumas disciplinas, com o aumento da respectiva carga horária, a saber, nas disciplinas bienais de Física e Química A e de Biologia e Geologia, na Língua Estrangeira II ou III da formação específica do curso de Línguas e Humanidades, bem como nas disciplinas anuais de Física, Química, Biologia e Geologia e nas disciplinas de carácter oficial do curso de Artes Visuais. O objectivo deste acréscimo deve-se à necessidade de viabilizar a componente prática e experimental destas disciplinas, segundo o normativo que o dita. O equilíbrio da carga horária é feito em detrimento da disciplina de Educação Física, por se considerar a possibilidade de funcionar com duas unidades lectivas semanais. É, portanto, de reconsiderar a teorização em prejuízo do desenvolvimento motor.

Por último, a disciplina de TIC é transferida para os 7.º e 8.º anos de escolaridade, no ensino básico, sendo que os recursos tecnológicos devem ser considerados suportes de utilização de ordem transversal, e não aquisição de conhecimentos na área tecnológica.

Constata-se, assim, um certo retrocesso na operacionalização dos propósitos da educação do ensino secundário, que reforça a sua vertente especializante e técnico-científica.

A Portaria n.º 1260/07, de 26 de Setembro, coloca em relevo a vontade de diversificar os agentes educativos, legitimando a celebração de contratos de autonomia entre o Ministério da Educação, os agrupamentos de escolas e as autarquias.

O Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de Abril, implementa um novo sistema de gestão das escolas: o órgão colegial (Conselho Executivo) é substituído pela representação unipessoal do Director, eleito pelo Conselho Geral, a quem apresenta um projecto de intervenção. A autonomia curricular da escola é principalmente uma autonomia pedagógica, com uma perspectiva mais de mandato do que de projecto.

Na opinião de Pacheco (1995), as práticas de gestão curricular resumem-se, fundamentalmente, a três dimensões distintas mas interligadas: a organização curricular por projectos, a articulação das componentes curriculares e a organização de ofertas educativas (Quadros 2 a 5).

Autonomia Curricular de Escola: organização curricular por projectos	
<u>Como membro do Conselho de escola/turma:</u>	- intervir no Projecto Curricular de Turma;
<u>Como membro de Departamentos curriculares</u>	- colaborar no Projecto Educativo de Escola; - intervir no Projecto Curricular de Turma;
<u>Como membro do Conselho Pedagógico</u>	- colaborar no Projecto Educativo de Escola;
<u>Como membro do Conselho Geral</u>	- colaborar no Projecto Educativo de Escola;
<u>Como membro do Conselho Municipal de Educação</u>	- colaborar no Projecto Educativo de Escola;

Quadro 2 – Autonomia curricular de escola: organização curricular por projectos

Autonomia Curricular da Escola: articulação das componentes curriculares	
COMPETÊNCIAS	<p>Como membro do Conselho de Turma</p> <p>Do Ensino Básico</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de acordo com as características de cada ciclo; - integrar formações transdisciplinares nas actividades educativas e instrucionais; - possibilidade de desenvolver actividades de enriquecimento do currículo, dependendo da iniciativa do aluno;
	<p>Do Ensino Secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver as componentes de formação e a área de projecto/projecto tecnológico; - integrar formações transdisciplinares nas actividades educativas e instrucionais; - possibilidade de desenvolver acções de formação cultural, dependendo da iniciativa do aluno;
AUTONOMIA	<p>A escola tem autonomia na definição das cargas horárias a atribuir em cada ano de escolaridade nalguns casos (exemplo da disciplina de Língua Estrangeira no Ensino Básico)</p> <p>Também tem autonomia na definição dos conteúdos programáticos ainda que estejam previstas orientações homologadas pelo ME.</p>

Quadro 3 – Autonomia curricular de escola: articulação das componentes curriculares

Autonomia Curricular de Escola: organização de ofertas educativas	
COMPETÊNCIAS	<p><u>Como professor titular da turma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - adotar medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente de trabalho; - articular a intervenção dos pais e encarregados de educação; - colaborar com pais e encarregados de educação no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem; - definir medidas de apoio educativo a adotar.
	<p><u>Como membro do Conselho Pedagógico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - assegurar a aplicação e avaliação das modalidades de apoio educativo.
AUTONOMIA	<p>A autonomia da escola é limitada à regulamentação curricular dos anos, ciclos e cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos e Cursos de Educação e Formação; - Ensino Secundário: Cursos Científicos, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais; - Outros: Cursos de Educação e Formação de Adultos, Programa Integrado de Educação e Formação. <p>É uma autonomia limitada curricularmente: com currículos funcionais ou currículos alternativos</p>

Quadro 4 – Autonomia curricular de escola: organização de ofertas educativas

Autonomia Curricular de Escola (outras): manuais escolares e avaliação	
COMPETÊNCIAS	<u>Como professor do Conselho de Turma</u> - operacionalizar os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade definidos pela escola, no âmbito do PCT; - responsabilizar-se conjuntamente pela classificação do aluno;
	<u>Como Director de Turma</u> - coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos; - garantir o carácter globalizante e integrador da avaliação; - solicitar, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação.
	<u>Como membro do Conselho de Directores de Turma:</u> - propor critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade;
	<u>Como membro do Departamento Curricular</u> - escolher manuais e livros de texto; - propor critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade; - articular práticas de avaliação; - colaborar na elaboração de provas aferidas;
	<u>Como membro do Conselho Pedagógico:</u> - ratificar a proposta de manual e livro de texto; - definir critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade.
AUTONOMIA	A escola dispõe de autonomia significativa na escolha de manuais e livros de texto, mas o ME define os critérios gerais dos manuais e a Administração Central elabora grelhas de observação. O ME decide os aspectos da avaliação das aprendizagens, salvo a definição de critérios e as questões pedagógicas.

Quadro 5 – Autonomia curricular de escola: manuais escolares e avaliação

Autonomia curricular do professor

Com base numa análise normativa e no levantamento de práticas educativas, Pacheco (2008: 48) conclui que, a nível das competências curriculares, “o professor é a pedra angular da construção do currículo, por mais prescritiva que possa ser a política curricular, (...) o professor é o actor a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada pública e opinativamente a escola”.

Para o efeito, Pacheco (2008: 43) inicia a apresentação das competências do professor, condicionando a completude do processo de desenvolvimento do currículo ao processo de ensino-aprendizagem, o que lhe permite afirmar que “por mais formal e/ou

informal que possa ser no contexto de uma organização escolar, as competências curriculares dos professores são sempre reconhecidas, não se podendo afirmar que o professor esteja condicionado no espaço de construção de uma autonomia pedagógica”.

De acordo com o ponto 1 do art.º 5.º, da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, compete ao professor (i) a condução do processo de ensino-aprendizagem e (ii) a promoção de medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação na sala de aula e nas demais actividades da escola. Nesse sentido, propomos uma sistematização que abarca as competências e respectivas observações do grau de autonomia do docente na sala de aula e na escola, porque o desempenho do docente é concomitante à autonomia do professor e da escola.

Nesta linha de pensamento, Pacheco (1996: 103) resume as competências dos docentes da seguinte forma: aos professores cabe operacionalizar os objectivos de aprendizagem, transformar didacticamente os conteúdos, gerir o tempo de aprendizagem, produzir material pedagógico-didáctico para completar materiais curriculares e definir e implementar critérios e procedimentos de avaliação. Trata-se de uma autonomia mais pedagógica do que curricular.

Sendo a avaliação dos rendimentos dos alunos resultante de uma autonomia colegial, na óptica de Morgado (2000: 105), o professor é responsabilizado por:

- a) Objectivos – autonomia colegial
- b) Conteúdos – ausência de autonomia
- c) Actividades e recursos didácticos – ampla autonomia
- d) Manuais escolares ou livros de texto – autonomia partilhada na escolha

Reconhece-se, assim, ao professor uma margem clara de autonomia ao nível da metodologia a utilizar, das actividades desenvolvidas e dos recursos implementados.

Autonomia construída

Ainda no que às decisões curriculares dos professores diz respeito, Morgado (2000: 53), na esteira do que é proposto por Barroso (1998), evidencia a autonomia da escola a dois níveis distintos: por um lado, a autonomia consignada à escola através de normativos, ou seja, uma autonomia decretada; por outro lado, a autonomia que resulta de um processo de construção próprio, que respeita normativos mas também as características da escola, as

capacidades e interesses dos professores e as necessidades e características dos alunos, isto é, uma autonomia construída. Conclui que a autonomia da escola frui a nível jurídico-administrativo e sociológico, existindo esta última somente caso se verifique partilha de poderes.

De acordo com os normativos, cabe à escola realizar, implementar e avaliar um projecto formativo a propor aos alunos, projecto esse que se consubstancia pela concepção e implementação dos Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Turma. No âmbito da nossa investigação, interessará analisar e compreender o projecto que sustém a escola secundária onde recai o presente estudo de caso. Esta pretende:

conservar intacta a sua personalidade de Escola humanista dotada de forte sentido de serviço público, mantendo-se solidária com os mais carenciados, continuando a viver o conceito da inclusão, ao receber de braços abertos, sem diferenciar credos, ideais políticos, raças ou estatutos sociais.

Defensora da formação de pessoas livres e democratas, sustenta que **todos podem desenvolver as suas capacidades e iniciativas**, sendo esta a matriz que está na base da definição das linhas mestras do projecto que procura a excelência abraçada ao Humanismo, a eficácia na senda de melhores resultados: uma Escola que acarinha a singularidade, o esforço individual, a criatividade e a partilha, onde todos se revejam como Comunidade e que a defendam, ultrapassando conjuntamente os obstáculos. Uma Escola que olha os seus alunos como filhos queridos, crescendo com orgulho de serem transmontanos e cidadãos do mundo (excerto adaptado do Discurso de Tomada de Posse do Director).

No projecto da escola são destacados três desafios a vencer: a diminuição do número de alunos, a força anímica e criativa dos docentes e, finalmente, a disponibilidade para transpor para fora da Escola o trabalho em rede. O projecto de escola não apresenta limitações ao usufruto da autonomia docente, prevalecendo a ideia de um ensino orientado para o sucesso dos alunos, mediante o recurso a procedimentos de acompanhamento e apoios, bem como a disponibilidade de uma tarde livre para docentes e alunos, viabilizando o apoio aos alunos e outros contactos ou actividades.

Expostas algumas complexidades do currículo e da formação de docentes, focamos agora a nossa atenção no domínio das decisões curriculares. Para tal, apresentamos a seguir as competências do professor por dimensões, realçando a sua autonomia curricular em cada uma delas. Para o efeito, socorremo-nos de Pacheco (2008), que classificou em quatro dimensões as competências e autonomia curricular do professor:

- 1- Dimensão intencional
- 2- Dimensão de conteúdos

3- Dimensão metodológica

4- Dimensão avaliativa.

Seguindo esta classificação, passamos a expor as competências e respectiva consideração da autonomia curricular do docente, de acordo com a lei vigente. Para este estudo, o autor em apreço teve em consideração os seguintes documentos:

- o Estatuto da Carreira Docente (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.º 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, e 75/2010, de 23 de Junho);
- o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, e o Decreto-Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro);
- a reorganização curricular do ensino básico (aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro);
- os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação (aprovados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 24 de Março);
- os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (definidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro); e
- o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

De forma a facilitar a leitura e salientar a informação, optámos por uma apresentação com recurso a quadros por cada dimensão da autonomia curricular do professor (Quadros 6 a 9).

Autonomia Curricular Docente: Dimensão Intencional	
COMPETÊNCIAS	<p><u>Para com a escola e os outros professores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - colaborar na organização da escola; - cumprir os regulamentos; - desenvolver e executar os projectos educativos e planos de actividades; - co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos; - promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes; - partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos; - reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente; - cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho; - defender e promover o bem-estar de todos os docentes.
	<p><u>Para com os pais e encarregados de educação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - respeitar a autoridade legal destes; - promover a sua participação na educação escolar dos alunos; - incentivar a sua participação na escola; - facultar-lhes regularmente informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar dos filhos; - participar na promoção de acções específicas de formação ou informação com vista à prestação de um apoio adequado aos alunos.
Autonomia	<p>Nesta dimensão, o docente goza de uma autonomia curricular relativa, limitada pelo respeito do projecto da escola (educativo e funcional), seguindo regras de respeito mútuo para com os restantes agentes educativos.</p>

Quadro 6 – Autonomia curricular docente: dimensão intencional

Autonomia Curricular Docente: Dimensão de Conteúdos	
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - dominar os conteúdos; - organizá-los; - sequencializá-los; - aprofundá-los; - escolher a abordagem.
AUTONOMIA	<p>De acordo com Pacheco (2000), o professor não tem autonomia para seleccionar, nem organizar os conteúdos independentemente.</p> <p>O grau de liberdade faz parte de uma autonomia subjectiva, que é um dos aspectos fundamentais do currículo oculto.</p>

Quadro 7 – Autonomia curricular docente: dimensão de conteúdos

Autonomia Curricular Docente: Dimensão Metodológica	
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - inventariar recursos e materiais; - considerar modos e tempos de gestão das aprendizagens; - organizar os ambientes de aprendizagem (preferir modelos de comunicação a utilizar na sala de aula e nas actividades metodológicas); - utilizar pedagogia diferenciada na sala de aula; - responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; - considerar as necessidades dos alunos; - promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas actividades de sala de aula e nas demais actividades da escola. <p><u>No Ensino Básico:</u> Compete ao professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorizar a diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem; - recorrer particularmente a tecnologias de informação e comunicação. <p><u>No Ensino Secundário</u>, com o alargamento da duração dos tempos lectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diversificar metodologias e estratégias de ensino; - consolidar aprendizagens.
AUTONOMIA	<p>O professor goza de clara autonomia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gere o tempo; - segue ou não as sugestões metodológicas; - utiliza subjectivamente o manual, livro de texto e materiais curriculares.

Quadro 8 – Autonomia curricular docente: dimensão metodológica

Autonomia Curricular Docente: Dimensão Avaliativa	
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - promover a formação e realização integral dos alunos; - estimular o desenvolvimento das capacidades, autonomia e criatividade dos alunos; - regular o processo de ensino-aprendizagem (critérios e parâmetros de avaliação, modalidades e instrumentos e articulação das práticas)
	<p><u>Como membro do Conselho Pedagógico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - definir critérios gerais da aprendizagem dos alunos e de projectos, em articulação estreita com as estruturas de orientação educativa da escola; - coordenar pedagogicamente cada ano/ciclo ou curso; - organizar, acompanhar e avaliar as actividades de turma ou grupo de alunos.
	<p><u>Como membro dos Departamentos Curriculares:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - articular as práticas de avaliação; - colaborar na elaboração de provas aferidas.
AUTONOMIA	<p>O professor tem a autonomia pedagógica da avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gere os critérios; - elabora a instrumentação da avaliação sumativa e formativa, os procedimentos de correcção; - propõe classificação (raramente ratificada), segundo Pacheco (2000).

Quadro 9 – Autonomia curricular docente: dimensão avaliativa

Desta exposição ressalta que é no tocante às tomadas de decisão na vertente pedagógica que o docente goza de maior autonomia. Detém alguma autonomia no domínio da decisão sobre os recursos didácticos, sendo *a priori* quase nula na dimensão dos conteúdos (definidos pela macro-estrutura) e da avaliação (definidos pela meso-estrutura). Todavia, é de relembrar que a visão sobre as opções metodológicas do docente podem alterar esta primeira leitura, nomeadamente se considerarmos a importância do currículo oculto: a opção metodológica é parte integrante da exploração do conteúdo e da avaliação.

Assim sendo, o docente goza de uma autonomia pedagógica vasta que, pela sua *omnipresença* na educação, lhe confere forte poder e equivalente responsabilidade.

Capítulo II – As práticas democráticas na escola

Estamos convictos de que as práticas educativas se pautam por realidades mais ou menos democráticas que configuraram o exercício da função docente, dependentes da organização e operacionalização curricular a nível *macro* (no domínio do Ministério da Educação), *meso* (no âmbito da escola) e *micro* (da responsabilidade do docente). Partindo desta consideração, é fundamental apreciar as características que padronizam o exercício democrático e reflecti-lo nestes três domínios.

1. Em busca de modelos...

Enquanto ideal que guia a realidade ou realidade que busca um ideal, tentaremos delimitar o conceito de associação humana que nos rege: a *democracia*. Segundo Dewey (2005: 34-35), o *ideal democrático* é

mais do que uma forma de governo ou de governação; é, acima de tudo, uma forma de vida associativa, de uma experiência humana construída em conjunto. A extensão, no espaço, do número de indivíduos que manifestam o mesmo interesse – de tal forma que cada um deve promover a sua própria acção em conjunto com a dos outros e considerar a dos outros para orientar a sua – equivale ao derrube das barreiras de classe, raça e território nacional que impedem o homem de entender o significado pleno da sua actividade.

De acordo com este autor, a democracia deveria, por um lado, facilitar o acesso e a equidade de oportunidades a todos os membros da sociedade e, por outro lado, garantir a iniciativa pessoal e adaptabilidade desses membros. Esta perspectiva pressupõe que existe uma estratificação dos membros da sociedade e que esta é móvel. Desta forma, naturalmente se entende que as práticas democráticas revestem papéis diferentes, consoante a “mobilidade”, intervenção e representação, dando lugar a uma diversidade de “democracias”, de forma a dar ênfase ao seu objectivo e a individualizar os seus modelos. Passaremos a salientar alguns modelos de práticas democráticas que respeitam estes pressupostos e procuram responder ao mesmo ideal democrático.

Considerando o desenvolvimento democrático das classes, logo a necessidade de representação/participação de todos os membros da sociedade, Schumpeter (1947) defendeu a existência do que denomina por *modelo agregativo*, modelo que continua fortemente presente na nossa sociedade. Existem agregações que pretendem representar, ao mesmo tempo que procuram dar respostas às questões de, quem os elege. A preferência por determinada agregação manifesta-se através de um processo eleitoral, regular e competitivo. O modelo permite aceitar ou rejeitar líderes de partidos, assegurando o poder de participação dos eleitores. Este modelo é parcialmente reconhecível a nível *macro* (o

Ministério da Educação resulta de processo de nomeação após sufrágio do Primeiro Ministro) e a nível *meso* (similarmente, o Director do Agrupamento de Escolas ou da Escola não agrupada é sujeito à votação em Conselho Geral, adquirindo poder e autonomia para nomeação dos seus colaboradores directos: subdirector e adjunto(s)). A nível *micro*, os docentes serão, *grosso modo*, o povo e desempenham o papel de eleitores na participação em processos eleitorais de representação política nacional, regional e local, bem como participam na eleição da lista do Conselho Geral representativa do Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada. Contudo, nos vários casos, Downs (1957) critica a diversidade de interesses e valores que co-existem no “povo” e aponta a sua fraca visibilidade no modelo agregativo. Os eleitores reconhecem e legitimam um líder e um programa de intervenção definido perante uma determinada realidade que, por sua vez, sofre os constrangimentos da evolução, legitimando as tomadas de decisão subsequentes, sem mais intervenção dos eleitores, salvo raras excepções, como é o caso dos referendos.

Mais preocupado em retomar a característica da igualdade de liberdade e da liberdade da igualdade, Rawls (1993) defende o conceito de *democracia liberal*. Este modelo defende uma organização baseada no respeito pela Constituição, prevalecendo a auto-regulação, prescindindo o nível *macro* de intervir no respeitante à esfera dos direitos pessoais e da economia. Pressupõe um grau considerável de auto-reflexão e autocontrolo, necessários ao gozo de uma autonomia bem sucedida. Também a autonomia permite o apelo a auditorias externas que podem servir para ajudar a aferir o nível de realização conseguido, na tentativa de assegurar alguma imparcialidade. Ainda dentro do gozo dessa autonomia, caberá aos dirigentes aceitarem ou contraporem a avaliação externa apresentada. Todavia, a necessidade de transparência do processo de regulação pode prolongar ou avivar o sentimento do processo de “dar contas”, por vezes controverso, sem autonomia quando muito regulado. Neste modelo, discutido no momento presente a nível governamental, é frequente a oposição apontar o enfraquecimento do Estado Social, realçando-se a necessidade de acompanhamento e de superar dificuldades.

Embora concordando com o princípio de deliberação das decisões políticas através de um processo entre cidadãos iguais e livres, Mouffe (2006) constata que uma sociedade democrática não reduz as relações sociais ao poder constitutivo. A autora defende um *modelo agonístico* de democracia, realçando a impossibilidade de estabelecer um consenso

sem exclusão, isto é, sem reconhecimento de limites reais, e critica a tentativa de disfarce dos mesmos pela racionalidade e moralidade. Este modelo conflui com a conclusão de Dewey (2005: 48) quanto ao ideal democrático: “poderá parecer remoto na sua execução, mas o ideal democrático de educação é uma burlesca, mas trágica, ilusão, apesar de dominar, cada vez mais, o nosso sistema público de educação”. Definido um padrão, apoiado numa cultura cada vez mais pró definição de objectivos quantitativos a atingir, as consequências do não alcance de determinados objectivos também devem ser definidas. Posto isto, a exclusão dos não cumpridores pode levar à manifestação revoltosa de falta de condições iniciais e processuais, por cada realidade ser diferente, ou também à camuflagem de situações de forma a não incorrer na consequência.

De forma transversal a qualquer modelo a defender, como características da democracia, ressaltaremos que a cultura e a linguagem são plataformas essenciais da *democracia* (como forma de vida) baseadas na sabedoria do indivíduo, no princípio de igualdade, no pressuposto de que direitos implicam deveres, no esforço concertado para o bem comum, na crença no livre curso da inteligência e na liberdade de discussão, como defendeu Kilpatrick (1951: 139-146). Acreditamos que a política democrática não deve pretender superar os conflitos, mas estabelecer caminhos diferentes de forma a responder à variedade de interesses e dificuldades individuais, compatibilizando-os entre todos e respondendo à emancipação individual/social. A escola democrática, gratuita e igual para todos, pressupõe, assim sendo, o reconhecimento das desigualdades. Além disso, faz das diferenças individuais a matéria-prima essencial ao labor educativo democrático.

2. ... para uma educação democrática...

Qualquer educação prestada por um determinado grupo tende para a socialização dos seus membros; no entanto, a qualidade, bem como o valor da socialização, assenta nos hábitos e objectivos do grupo. [...] A grande dificuldade passa por extrair as características desejáveis das formas de vida comunitária existentes, criticando as características indesejáveis e sugerindo melhorias (Dewey, 2007: 85).

Educação democrática

Dewey (2007: 28) definiu a educação como um “processo de conduzir ou de criar”, necessário à manutenção social dos indivíduos. Assim, educação e democracia permanecem inteiramente ligadas, visto que ambas alicerçam a sobrevivência do grupo com o reconhecimento de regras próprias. Como tal, a educação deve colocar no seu cerne

a vida pessoal e social dos cidadãos e proporcionar experiências comuns aos indivíduos para haver reconhecimento do próprio e do conjunto.

O conhecimento de si próprio e dos outros é base para o conhecimento e o reconhecimento dos diferentes membros de um determinado grupo social. No entanto, não é, por si só, um factor de união. É preciso estabelecer consensos para conseguir concretizar esse ideal. Segundo este autor (*idem*), o sucesso do processo educativo depende, primeiro, do estabelecimento de estímulos, e segundo, da participação do indivíduo. Reina a importância da linguagem tanto para promover o estímulo, como para permitir a intervenção. Porém, o autor apela à reflexão sobre a dificuldade em outorgar os mesmos conceitos sobre as coisas a todos os membros da sociedade. Seria necessária uma experiência comum para que a mesma palavra assumisse uma importância de acção idêntica para todos. A diversidade de histórias pode cumular numa história, mas não se resume a ela. Toda a dificuldade da definição da educação democrática parece residir nesta questão: como estabelecer a unidade do conceito reconhecendo diversidade de experiências?

Todo o ensino consciente assume uma transmissão “de informação em segunda mão”, seja ao proporcionar hábitos de discurso, seja de boas maneiras e de bom gosto ou apreciação estética (Dewey, 2007: 34). É imperioso, então, dedicar atenção ao ambiente da escola. Segundo a lógica do autor (*idem*), a escola deve (i) proporcionar um ambiente simplificado, de forma a poder responder a todos os jovens, (ii) purificar o meio, ou seja anular características nefastas à expressão do eu pessoal e social, (iii) equilibrar o ambiente social, para asseverar a oportunidade de sucesso a todos os indivíduos, independentemente do seu grupo de origem, e, por fim, (iv) coordenar as diferenças sociais existentes.

Tal como interessa recolher informações sobre o ser pessoal em relação a si próprio e à sua perspectiva sobre o seu meio, o estudo do ambiente prima por fornecer conhecimento sobre o entrelaçamento das diferentes pessoas e agir sobre o universo social (logo, novamente sobre o indivíduo isolado). É necessário obter um significado para as coisas, para desenvolver uma resposta inteligente, e não uma simples reacção fisiológica que seria mera reacção pavloviana. É importante definir uma sequência lógica na educação, estudando os estímulos e as consequentes respostas para definir a metodologia mais adequada a cada universo, de acordo com o fim desejado. Procurando reacções educativas, devem ser proporcionadas experiências que envolvam intervenientes que se

descobrem e aprendem. Assim, coloca-se em questão a participação do interveniente na acção e reafirma-se a importância da linguagem como veículo na relação social: há relevo do significado partilhado para obtenção de um sentido social. Quando isto acontece, o modelo proporcionado pelo meio escolar está na base da definição dos conceitos que os jovens introduzem na vida activa. Deseja-se que o constante crescimento vingue, isto é, que se dê permanente valor à vida. Assim se compreende que Dewey (2007: 97) conclua que “uma sociedade indesejável [logo, uma educação indesejável] é aquela que interna e externamente cria barreiras à livre troca e comunicação de experiências”.

Por outras palavras, há o desejo de partilhar as mesmas experiências, de forma a facilitar o entendimento de conceitos e relações interpessoais. Consequentemente, espera-se uma maior harmonia entre os indivíduos e mais igualdade entre cidadãos. O que a educação/sociedade pretende corresponde, paralelamente, ao seu problema: “extrair as características desejáveis das formas de vida comunitária existentes, usá-las para criticar as características indesejáveis e sugerir melhorias” (*idem*: 85). De facto, difícil é procurar igualdade e respeitar diferenças, algo que levou o autor a considerar que “o ideal democrático da educação é uma ilusão tão absurda quanto trágica, enquanto não dominarem o [...] sistema público de educação”, e a defender a existência de diferentes padrões e métodos educativos como concepção democrática de educação, de forma a proporcionar a participação de todos os cidadãos pela adaptação de instituições coadunadas com as diversas formas de vida articulada (*idem*: 97).

Esta necessidade de aplicação de várias práticas educativas foi partilhada por Apple e Beane (2000: 26-27), verificando que a democracia é aplicada de formas diversas e que “é difícil imaginar que as pessoas renunciem facilmente aos privilégios da democracia uma vez que os conhecem”. Neste eixo de ideias, estes autores consideraram que as escolas democráticas se devem preocupar com (i) a livre circulação de ideias para permitir uma boa informação, (ii) a crença na capacidade individual e colectiva em resolver problemas, (iii) a prática da reflexão e da análise crítica para avaliar e agir de seguida, (iv) o bem-estar dos alunos e do bem comum, (v) a dignidade e os direitos do indivíduo *inclusive* das minorias, (vi) a desmistificação do ideal de democracia e (vii) a organização de práticas institucionais democráticas.

A aplicação de um sistema democrático na escola pressupõe o exercício de participação dos vários agentes educativos, o que pode implicar o surgimento de tensões.

Tal como estes autores lembram (*idem*), o exercício democrático aceita a expressão de ideais antidemocráticos. O objectivo não é a rivalidade de opiniões, mas a partilha. Promover uma escola democrática é aceitar entrar em conflitos, sendo que o maior desafio talvez seja o de se opor às tradições dominantes (*idem*).

Numa educação democrática, o saber não é propriedade pessoal, porque todos contribuem para uma realidade educativa. Tampouco pode existir uma hierarquia de importância dos saberes que outorgue mais importância a uns do que a outros. Impera, por isso, a necessidade de proporcionar o desenvolvimento pessoal e social do cidadão de acordo com o meio ambiente que o circunda, respeitando as suas diferenças e promovendo a partilha entre todos.

Uma questão de justiça social

Proporcionar uma educação democrática significará, mormente, lutar contra as injustiças. Connell (1997: 34-36) reflectiu sobre a importância da justiça social no sistema educativo e apontou para a existência de várias crenças falsas a combater, tais como:

- 1- As desigualdades educativas são um problema das minorias desfavorecidas. Existe também uma minoria altamente favorecida, ou seja, emerge uma grande parte sem vantagens, nem desvantagens;
- 2- Os pobres são culturalmente diferentes da maioria. Contudo, existem teses que negaram tal crença;
- 3- A reforma educativa é um problema técnico, pelo que o autor defendeu a necessidade de mudança do currículo e da pedagogia.

Nesta ordem de ideias, Connell (1997: 36-39) dá voz a uma série de críticas ao sistema educativo, resultantes da experiência prática de professores:

- 1- A forma institucional do sistema educativo assenta num sistema selectivo que obriga a reduzir (os *numeri clausi* na universidade são um exemplo), logo a lutar com todos os recursos. Dificilmente a luta é justa quando os pobres são os que possuem menos recursos;
- 2- A matriz económica da educação é um aspecto da justiça social. Kozol (1991, citado por Connell, 1997) apelida de “desigualdades selvagens” as diferenças de gastos *per capita* e o aspecto físico das escolas;
- 3- É necessário identificar quais são as práticas que excluem;

- 4- A história do currículo e da pedagogia alerta para a existência de um currículo social dominante ou hegemónico;
- 5- As ligações entre a função social da educação e o conhecimento organizado condicionam o sistema educativo porque este vigia o mercado de trabalho, embora reconheçamos a reciprocidade deste processo, uma vez que o mundo se encarrega de vigiar, também, o próprio sistema educativo.

Todavia, tais factos não impediram Connell (1997: 63-68) de sugerir três princípios para construir um modelo operativo de justiça social:

- 1- Contemplar os interesses dos menos favorecidos através de um *curriculum* contra-hegemónico;
- 2- Promover a participação e escolarização comum;
- 3- Produzir historicamente a igualdade.

Para Connell (1997), democratizar o ensino significa transformar o currículo académico, abrindo os processos de ensino e de aprendizagem a grupos que têm estado excluídos deles.

A educação pretende socializar (relação educação/democracia acima referida), logo parte de uma relação pedagógica assimétrica a nível da relação de poder, seja este legítimo, tradicional ou carismático. A questão não estará na dissolução de poder, mas mais na posição a tomar com a posse de poder, mais ou menos directiva. Trata-se de questionar como é que o currículo está imbricado e apresentá-lo de forma a transparecer justiça social. Ambiciona-se a emancipação do cidadão e predefine-se um projecto pelo e para o colectivo. Contudo, poder-se-á questionar se, na realidade, a democracia se alicerça numa mera *projectocracia*, uma vez que o desenvolvimento colectivo de um projecto visa o próprio colectivo, vislumbrando possível fragilidade do raciocínio crítico dos participantes. Na educação, o projecto é partilhado através da definição do currículo.

Um currículo social

Goodson (1997: 17) define o currículo escolar como um “artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos”. Tal definição resulta de uma pesquisa dos “motivos políticos, sociais e históricos” da introdução de uma nova disciplina no currículo que o autor leccionara (Goodson, 2007: 121). A curiosidade conduziu-o a explorar a história da disciplina e a concluir que as disciplinas do currículo

escolar resultam essencialmente da política governante. Assim, a forma e os conteúdos do currículo resultam de opções da sociedade, definidas por determinada política educativa que responde a critérios ideológicos e de gestão. O autor procurou, então, evidenciar que o currículo não é simples soma de conhecimentos, mas antes conhecimento seleccionado de acordo com um determinado contexto. Retoma-se, de certo modo, a noção de sobrevivência já explorada. Entende-se que, consequentemente, o currículo normativo condiciona o nível pré-activo do ensino e baliza o currículo real, nem sempre respondendo a interesses mais peculiares, mas aos critérios – ideológicos e de gestão – definidos para a sobrevivência do grupo social.

Goodson (2007a: 243) considerou que o currículo foi inventado essencialmente “como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade em sala de aula”. O currículo reduz-se, neste caso, a uma artimanha governamental preocupada em gerir profissionais do ensino. Ora, sendo o currículo uma construção da sociedade, é natural que quanto mais poder tiver determinado grupo de conhecimentos, maior influência exercerá sobre a construção do currículo nacional e as disciplinas que o integram. Tal aspecto converteu-se na reprodução de padrões sociais durante muito tempo, pois “muitos blocos da construção do currículo tradicional são, eles mesmos, mecanismos de exclusão, e não de inclusão” (*idem*: 244). Ao responder a interesses de grupos sociais mais favorecidos, tende-se a promover a exclusão de outros grupos. A criação de disciplinas de cariz mais prático, direccionadas para alunos menos favorecidos, pareceu ser solução. Contudo, as mesmas não obtiveram reconhecimento de *status* académico e social, mantendo-se o hiato de representação, de valor e de poder. O conhecimento teórico abstracto regula a escala de valores sociais, adjectivando a classe dominante.

Perante esta constatação, Goodson (*idem*: 247) alerta para o futuro da educação:

O motivo para esperança surge agora, porque, enquanto as regras do jogo para o currículo e para a reprodução da ordem social estão bem estabelecidas, a ordem social mais ampla e as regras associadas ao jogo estarão sofrendo mudanças sísmicas. Isso desestabilizará, de maneira imprevisível porém definitiva, a confortável aliança entre poder e prescrição. O jogo do currículo está em vias de experimentar uma mudança arrasadora, no entanto, muitas vezes parece não ter consciência do que o futuro reserva.

A constante mudança social carregou um currículo flexível, em que docentes e alunos experimentam novos papéis e a prescrição balizadora se esvazia de premência. Goodson (*idem*: 124) também explicitou que, para entender o currículo hoje, “o alvo é

alcançar a hegemonia, atingir a primazia”, o que equivale a reconhecer que existem relações de poder entre as disciplinas – lutas políticas disciplinares – que tanto se manifestam entre elas como dentro delas.

Contrapondo Goodson (1997) com Connell (1997), a política educativa delineia uma educação democrática em função das necessidades de sobrevivência de um grupo constituído por uma minoria favorecida e outra desfavorecida, tal como de uma larga maioria restante. Tal poderá ser entendido de várias formas, entre as quais se destacam: (1) visa-se a maioria, que constitui a norma, e eliminam-se as minorias – como luta contra injustiças sociais – ou (2) mantêm-se as diferenças e reproduz-se o sistema, melhorando o diálogo entre os diferentes grupos da sociedade – desvanecendo as injustiças sociais através do apoio. Qualquer entendimento proporciona o desenvolvimento pessoal e social do cidadão de acordo com o meio ambiente que o circunda, dando relevo às diferenças. A diferença está no objecto e na forma da partilha. Consequentemente, o currículo, que veicula a política democrática, deverá contemplar diversidade de conhecimentos e margens de actuação.

A procura de consenso

Para tal, é imperioso promover e regar o diálogo entre as várias vozes. Mouffe (2006) salienta que a comunicação se cinge no poder comunicativo que requer o estabelecimento de condições para o livre consentimento de todos, de modo a certificar que se trata de consenso racional e não de um mero acordo e, assim, providenciar o discurso ideal, igual e imparcial, sem coacção movida por interesses. Com os mesmos princípios, Benhabib (1996) caracteriza o discurso democrático por (i) participação igual e simétrica, pois todos podem iniciar o discurso para questionar, interrogar e abrir o debate, (ii) direito a questionar os tópicos da conversação e (iii) direito a iniciar argumentos reflexivos sobre as próprias regras do procedimento do discurso e do modo de aplicação e de implementação. Todavia, a prática do discurso democrático não se limita às condições do diálogo, mas inclui também a importância, o valor e o poder do conteúdo. Assim, constatamos a incapacidade em dissociar o ideal democrático da aquisição de conhecimentos, uma vez que, na ausência destes, a participação seria desigual. Desta forma, anuiremos com Young (2007) quanto à função da escola em ser o espaço oportuno para adquirir o conhecimento a que os alunos raramente têm acesso no lar, tal como quanto à diluição entre conhecimento escolar e não-escolar.

3. ... diversificam-se práticas docentes

Considerando as dificuldades sentidas pelos docentes, repertoriadas anteriormente, a necessidade de uma prática democrática, onde realçamos o diálogo e a partilha, conduzem-nos a dar relevância às práticas democráticas entre docentes, que Fullan e Hargreaves (2001) realçaram através da colaboração, seja ela mais colegial ou mais cooperativa.

Tragtenberg e Struchiner (2010, p. 65), através de tratamento estatístico, verificaram o “crescimento exponencial do número de publicações tratando do tema da aprendizagem colaborativa e cooperativa nos últimos anos” e consideraram evidente “a emergência da colaboração como fenómeno contemporâneo”, que relacionam com a explosão das Novas Tecnologias na vertente pedagógica, seguindo a já existente tendência de adopção da prática colaborativa na gestão educacional e no currículo educativo. Neste início do século XXI, a prática colaborativa surge como solução e inovação ao assumir-se como meio facilitador do ensino à distância, e não só. Partindo de estudos paulistas, os autores verificaram que a capacidade de trabalhar em grupo é uma exigência de contratação da nova era, corroborada por pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas que elevam essa competência à solução de problemas verificados, tais como a flexibilização e a motivação, entre outros. A historicidade das Novas Tecnologias apresenta-as como arma que responde aos desafios de uma organização internacional que visa um contínuo crescimento e se requer cada vez mais competitiva, embora menos humanizada. A prática colaborativa apresenta-se então como solução eleita.

Little (1990) investigou as relações colegiais entre docentes e identificou quatro tipos distintos: (1) docentes trocam histórias; (2) verifica-se a existência de entreajuda e apoio, mas sempre de forma solicitada; (3) os docentes partilham, contudo não há lugar para a análise; a autora concluiu que estas são fracas formas de colegialidade; finalmente, (4) o trabalho conjunto.

Nias, Southwork e Yeomans (1989) estudaram culturas colaborativas em escolas primárias e consideraram que aquelas não dependiam de organização formal, mas sim da qualidade da profissionalidade. Da observação destas práticas, compreende-se que os assuntos problemáticos não são camuflados, mas alvo de partilha e de reflexão-acção. Assim, o sucesso da colegialidade depende do tipo de relação existente entre docentes.

A colaboração docente

Para Tragtenberg e Struchiner (2010, p. 73/74), o sucesso da prática colaborativa na educação deve-se, essencialmente, a:

1. Uma intensificada crítica ao modelo transmissivo de ensino-aprendizagem – a colaboração permite colmatar o vazio existente no relacionamento interpessoal na sala de aula, em que o aluno passa também a ser ouvido e deixa de ser considerado um receptáculo de conhecimento ditado;
2. Um maior suporte teórico às pedagogias da interação e colaboração – a colaboração passa, doravante, a ser defendida por uma pedagogia vigotskiana;
3. Um maior suporte empírico – o crescimento de investigações fortalece a pedagogia da solução;
4. Uma maior difusão e aplicação das TIC na educação – como meio pertinente de participação dos vários intervenientes, aplicando conhecimentos formais, não formais e informais dos mesmos.

Todavia, segundo um estudo realizado recentemente por Flores (2010), os professores destacam:

as ideias de Trabalho Conjunto e de Partilha, [mas] dos dados ressalta a ausência do que significa efectivamente trabalho colaborativo, que os participantes neste estudo associam sobretudo a um carácter formal, esporádico e obrigatório, no sentido de responder a problemas no local de trabalho e que decorrem, muitas vezes, de imposições superiores (Ministério da Educação ou Conselho Executivo da escola). De salientar que a colaboração docente não se situa ao nível da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo ao nível dos espaços formais ou de actividades extracurriculares. Regista-se ainda uma concepção de colaboração que evidencia um desfasamento entre as suas perspectivas em termos teóricos e a realidade. Por outras palavras, eles têm conhecimento sobre como se desenvolve ou se deve desenvolver a verdadeira colaboração, mas ainda não é uma prática comum na escola, situando-se, por isso, no âmbito do desejo/aspiração, sobretudo devido à falta de formação, à cultura profissional individualista e às condições de trabalho das escolas. Os resultados desta investigação reforçam a ideia de que é premente promover nas escolas estratégias, momentos e espaços para desenvolver culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efectivo e eficaz e à melhoria da escola.

A cooperação docente

Pode ver-se a cooperação como um modelo de organização em que há necessidade de apresentar uma solução a um problema comum. Pretende-se que essa cooperação resulte numa resposta gratificante para os diferentes intervenientes, desvalorizando, *a priori*, a competitividade entre os seus elementos. Porém, não podemos impedir que a diferença de interesses que impele cada elemento a participar no trabalho cooperativo, por um lado, e a

disparidade de conhecimentos e competências dos mesmos, por outro, venham a resultar em benefícios também eles diferentes para cada interveniente.

No tocante à cooperação docente, Thurler e Perrenoud (2006: 357-358) concluíram que ela estava “mais presente no discurso do que nas prácticas”, pois “se a cooperação não estiver inscrita – conceptual e estruturalmente – numa organização de trabalho (ciclos, procedimentos pluridisciplinares e outras formas instituídas de acção colectiva), permanecerá como modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento”. Os autores evidenciam a existência de um programa didáctico incompleto pelo balizar de práticas sociais. Embora sejam evidentes as disparidades de meios com que se confrontam os docentes (social, físico e económico), os autores evidenciam a necessidade de um relativo consenso dos valores a desenvolver no momento da formação inicial docente.

Os autores (*idem, ibidem*) defendem a necessidade de uma formação de professores para a cooperação, evidenciando os seguintes aspectos:

1. *A cooperação não é dominante na profissionalização docente*

Aventurando-nos a opor o ideal de prática com a prática do ideal, e sendo a mobilização da informação um determinado campo de conhecimento que confere poder, parece-nos que a diferenciação entre docentes é aqui focada essencialmente nas suas competências sociais, como um novo campo de investigação a desenvolver, com a ressalva de não descurar as demais competências em investigação até hoje.

2. *A cooperação não se deve confundir com afinidades electivas entre docentes*

Os autores defendem a definição de um *modus vivendi* de forma a reger as partilhas entre os docentes com formações diferentes e aconselham o docente a iniciar a cooperação com um colega, de forma a não provocar uma reacção adversa às dinâmicas já existentes. Contudo, consideramos que se visará aqui uma definição estrutural da cooperação, uma vez que o Estatuto da Carreira Docente e a Lei em vigor da Administração Pública já definem deveres e direitos, como a lealdade e o respeito, entre outros, como forma de relacionamento interpessoal. Assim, se a escola providenciar momentos comuns não lectivos entre os docentes já estará, em parte, a contribuir para a cooperação. Caberá aos docentes utilizar esse(s) momento(s) para tal.

3. *A cooperação significa manter uma relação utilitarista e selectiva entre docentes*

Surge como ideia refrescante o facto de estes autores defenderem que a realização do trabalho cooperativo deve ocorrer quando, e apenas quando, este se revela necessário. Não se trata de ter, então, apenas espaço-tempo comum e obrigatoriamente preenchê-lo com alguma co-acção, co-reflexão ou outra, mas sim de, consoante a necessidade, trabalhar de forma cooperativa, usando pleno gozo de autonomia.

4. *A cooperação deve levar os docentes a apropriarem-se de instrumentos psicossociológicos, éticos e jurídicos pertinentes*

Este princípio talvez seja o mais delicado. Os autores evidenciam a necessidade de os docentes desenvolverem alguns conhecimentos e competências de forma a ultrapassarem problemas que possam surgir com este tipo de interacção, tais como a ingenuidade, a propriedade intelectual, a responsabilidade colectiva, o sigilo profissional, a delegação de poder, entre outros. Conhecimentos que não fazem parte da formação docente mas que entram directamente na *performance* deste.

5. *A cooperação deve ensinar o docente a gerir crises, conflitos, não-ditos e regular a acção educativa*

Sendo a cooperação um momento privilegiado que implica reunir docentes interessados em resolver situações mais opacas e, como referimos no princípio anterior, informados, esta prática democrática parece adequada para a solução de problemas que os docentes vivem continuamente e de forma referida muitas vezes como, isolada, lutando contra a desagregação deles próprios.

6. *A cooperação deve ensinar o docente a funcionar em vários registros*

Os autores apelam aqui para uma competência de assertividade a desenvolver, pois trata-se de solucionar situações e não de arrastar os docentes para reuniões cooperativas infrutíferas.

Reconhecemos nestes princípios o modelo de democracia agonística apresentada por Mouffe (2006), ao apelar para o diálogo selectivo e a necessária partilha de informação. Também verificamos que o modelo proposto de formação inicial de professores pode ser seguido por docentes já em processo de formação contínua que optarem por desenvolver este modelo de actuação. Resta encaminhar um processo de

desenvolvimento de aquisição de conhecimentos que denominaremos, talvez abusivamente, de *autoprotectores*, e aqui referimos os conhecimentos do princípio 4, de forma a limitar danos possíveis a docentes, em particular, e à dinâmica da cooperação, em geral. O domínio do conhecimento revela-se como a forma de poder mais contundente da sociedade democrática.

Este modelo de prática democrática docente relembra o modelo defendido pelo Movimento da Escola Moderna, aplicado no 1.º ciclo, que se define como uma “associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social”, centrando a sua organização colegial “na autoformação cooperada enquanto motor de desenvolvimento individual e de construção profissional” (Niza, 1998: 2).

Capítulo III – As dificuldades inerentes ao processo

Neste capítulo apresentaremos alguns dos principais problemas reconhecidos na literatura científica ao nível das tomadas de decisões e das práticas colaborativas e que, de forma directa, se relacionam com o presente estudo, podendo constituir constrangimentos ao nível da actuação dos professores na escola.

1. Constrangimentos nas tomadas de decisões

Perante as responsabilidades que lhes estão consignadas, os professores vivem melhor ou pior a tomada de decisões. Fullan e Hargreaves (2001: 18-35) identificam seis problemas que afectam os docentes em momentos específicos da sua actuação profissional, problemas esses que importa ter em atenção quando se analisam as tomadas de decisão dos professores. Os autores referem-se especificamente aos seguintes problemas:

- a) Sobrecarga,
- b) Isolamento,
- c) Pensamento de grupo,
- d) Competência não aprovada/negligência da incompetência,
- e) Limitações do papel do professor/problema da liderança,
- f) Soluções pobres e reformas falhadas.

Mais recentemente, Marcelo (2009) identificou catorze constantes e desafios na identidade docente ao longo da sua formação, que representam aqui possíveis constrangimentos, e que importa referir:

1. A socialização prévia – o docente tem uma longa aprendizagem informal, como aluno, que lhe permite observar o profissional sem ser dirigido;
2. As crenças – as vivências como aluno “formatam” a pessoa e grande parte do desempenho do futuro docente;
3. O conteúdo – o autor evidencia a necessidade de completar o conhecimento sintáctico com o conhecimento analítico, enaltecendo a necessidade de formação contínua para concretizar tal intento;
4. A fragmentação do conhecimento – os programas apresentam os conteúdos desprovidos de contexto, cabendo ao professor esse enquadramento do conhecimento;

5. O conhecimento prático – o autor destaca diferentes tipos e níveis de conhecimento prático, (i) para a prática, (ii) na prática e da (iii) prática, que catapultam o professor para o conhecimento formal na esfera prática, com premência na capacidade reflexiva e na partilha entre docentes;
6. O isolamento – é aqui retomada a realidade em que trabalha o professor – só na sala de aulas com os seus alunos –, não havendo lugar para a observação por pares que ladeiem a linha de reflexão e/ou actuação;
7. A motivação profissional – neste campo é salientada a importância da motivação provocada pelos alunos, parceiros directos do professor;
8. A carreira docente – o autor qualifica-a de “plana”, reforçando o exercício singular e a falta de desenvolvimento de actividades colectivas;
9. O professor “artesão” – é aqui retomado o obstáculo de sobrecarga, pois o docente é hiper-responsabilizado pela ideia de que tudo depende dele na sala de aulas;
10. O docente “consumidor” – neste caso, é realçado o facto de o docente implementar consecutivas reformas, grande parte delas condenadas ao fracasso;
11. A competência não reconhecida e a incompetência ignorada – conceitos e denominações retomadas do estudo de Fullan e Hargreaves (2001) e que apontam para uma situação em que se ignora o desempenho do professor, situação propícia para o não reconhecimento e consequente não valorização das competências que possui, bem como para passarem despercebidas as dimensões em que apresenta mais carências;
12. A desconfiança perante a tecnologia – Marcelo (2009) lembra que a introdução da tecnologia é anterior aos computadores na sala de aulas, nomeadamente com a televisão, e que não produziu grandes alterações nos processos educativos e na aprendizagem dos alunos;
13. A influência incompleta dos docentes – o docente deixou de ser o centro da informação, competindo com meios céleres, tais como a Internet;
14. A formação inicial – a inserção na função não é suficientemente diferenciada.

Difícilmente se consegue definir o limite entre os constrangimentos às decisões curriculares e às práticas democráticas, o que associamos, por um lado, à complexidade inerente aos próprios estudos sociais, e, por outro lado, ao facto de a função docente ser cada vez mais activa, mais ampla e mais “recheada” de responsabilidades.

2. Problemas associados às práticas democráticas

De acordo com o estudo de Nias, Southwork e Yeomans (1989), a cultura colaborativa é propensa a originar ambientes escolares mais tensos, pois a exposição das práticas e dos pensamentos conduz a tomadas de posição que podem ser contrárias. Verifica-se, nestes casos, o uso pleno da democracia no sentido da plena participação, através da expressão do *eu*. Geralmente, esta cultura colaborativa valoriza tanto o ser pessoal como o do grupo.

O trabalho em conjunto reveste-se de responsabilidades partilhadas, em que se cruzam ideias e propostas perante um determinado problema evidenciado, o acompanhamento da sua evolução e a resolução do mesmo.

Curiosamente, Fullan e Hargreaves (2001) consideraram que o líder do trabalho colaborativo não é o docente mais carismático, nem mais inovador. Na sequência de vários estudos que realizaram neste domínio, apresentam orientações a directores e docentes para que possam promover, de forma profícua, o trabalho em conjunto. De entre essas orientações, salientam-se as seguintes:

1. Compreender a cultura da escola – evitando, assim, ofensas ao já estabelecido;
2. Promover o crescimento profissional – reconhecendo a importância da formação contínua nesse processo;
3. Expandir o que se valoriza – além de servir de exemplo de partilha, promove a confiança do outro ao nível profissional;
4. Expressar aquilo que se valoriza – de forma análoga ao ponto anterior, este procedimento completa a esfera do conhecimento e da partilha a nível pessoal,
5. Promover a colaboração e não a cooptação – isto é, não se limitar às decisões conjuntas, mas acompanhar a sua realização;

6. Preparar listas de opções, não imposições – o que permite demonstrar e/ou conhecer a variedade de soluções e, concomitantemente, despertar o sentimento de liberdade e de respeito;
7. Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para constranger;
8. Ligar-se ao ambiente mais global – facilitando, assim, tanto a compreensão de situações internas como a apresentação de soluções externas.

A este respeito, Tragtenberg e Struchiner (2010) asseguram que a prática colaborativa tem lacunas, sendo uma delas a viabilização do conhecimento parcelar. Isto acontece, sobretudo, quando se trata de trabalho de grupo, em que cada elemento fica responsabilizado por apenas uma parte, reconhecendo-se que nem a própria partilha final conduz ao conhecimento do todo. Consequentemente, a interacção final pode ser deficitária, não promovendo um trabalho colaborativo mas mais de justaposição de conhecimentos com algumas semelhanças ou divergências mais ou menos plausíveis.

De acordo com os mesmos autores, o docente ainda está numa situação emergente em termos de práticas colaborativas com os seus alunos, nomeadamente no domínio da utilização de novas tecnologias com eles.

Sem desprezo pelas qualidades resultantes do trabalho colaborativo ou cooperativo, Tragtenberg e Struchiner (2010, p.70) problematizam a solução que não elimina todos os inconvenientes, como por exemplo o facto de a colaboração/cooperação que utiliza de forma intensiva as novas tecnologias, uma prática fortemente enraizada hoje em dia, poder ser entendida como uma forma de “escravização”. De facto, o trabalho é comumente extrapolado para o seio familiar e tempo de lazer, podendo agravar a sobrecarga aí existente, “diluindo as fronteiras entre tempo/local de trabalho e vida pessoal, entre outros prejuízos”. Outro problema sumariado por estes autores é o dos direitos autorais que são cada vez mais questionados, sobretudo quando estamos em presença de trabalho assumido conjuntamente.

No tocante ao trabalho colaborativo, Tragtenberg e Struchiner (2010) apelam para ter em atenção possíveis problemas de: (1) balcanização – quando a colaboração ou cooperação eleva a competitividade entre os diferentes docentes, para além de ser notável uma maior fidelidade ao grupo disciplinar de pertença pode haver espaço para a disputa de poder, principalmente em escolas com menos recursos; (2) colaboração confortável –

quando a colaboração ou cooperação é feita de forma individualista, partilhando apenas o necessário, mantém-se uma margem ampla de autonomia e uma faixa de menores proporções relativamente ao compromisso. Neste caso, geralmente os problemas de fundo não são abordados, resumindo-se a colaboração e/ou cooperação à resolução de problemas mais efémeros e superficiais.

Assim, dependendo de uma prática mais ou menos colaborativa ou cooperativa com outros docentes e/ou alunos, vacilam práticas democráticas em crescimentos diferenciados por realidades próprias a cada caso.

Parte II – Enquadramento metodológico

Capítulo IV – Metodologia da investigação

Neste capítulo, decidimos apresentar a metodologia da investigação, organizando, para o efeito, o capítulo em sete segmentos principais. Nos primeiros três segmentos, reservados a considerações mais gerais sobre a investigação em educação, decidimos (1) situar a investigação educativa em termos de tendências de temáticas investigadas e etapas processuais a considerar, (2) referir algumas metodologias de investigação e (3) modalidades de investigação científica mais utilizadas. Nos restantes quatro segmentos, dedicados mais em concreto ao presente trabalho, referimo-nos especificamente à (4) metodologia do estudo que desenvolvemos, incluindo aqui a selecção e caracterização do contexto em análise e as opções metodológicas que fizemos, à (5) população e amostra, às (6) técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e às (7) técnicas de tratamento dos dados recolhidos.

1. Investigação educativa

Referindo-se à especificidade da investigação educativa, nomeadamente no tocante aos Estudos Curriculares, Pacheco (2007: 123-137) defende uma abordagem pluridisciplinar, com recurso a diversas áreas científicas, pois, em seu entender, “Qualquer análise sobre o campo curricular situar-se-á, em primeiro lugar, nas Ciências da Educação, e estas nas Ciências Sociais, e só depois no objecto e metodologia que o caracterizam como espaço autónomo, dotado de um corpus teórico suficientemente reconhecido”.

Da observação da produção bibliográfica em Estudos Curriculares entre 1990 e 2005, Pacheco (2007: 139) observa que as categorias mais investigadas são, por ordem de volume decrescente, a organização curricular (72 teses; 23,37% da publicação), o currículo e a formação de professores (49; 20,17%) e a avaliação (20; 11,86%), existindo uma clara correspondência entre as categorias mais investigadas e as respectivas temáticas publicadas. Todavia, não se verifica o mesmo com as restantes categorias, nomeadamente com a categoria relativa ao “currículo e autonomia/reforma”, em torno da qual se redigiram principalmente comunicações.

Partindo destas constatações, Pacheco (2007: 142) apresenta algumas orientações para a investigação curricular, das quais destacamos a seguinte: “Como projecto de formação definido num tempo e espaço e segundo orientações económicas, políticas e educacionais, o Currículo é uma intersecção de práticas de decisão existentes ao nível de diferentes territorialidades, desde o transnacional e supranacional até ao nacional, regional

e local”, corroborando, assim, não só a interligação viva entre várias ciências, mas também a abrangência contextual que a investigação curricular deve ter em linha de conta.

Mas, num sentido mais lato, o que é investigar?

Segundo Coutinho (2007), investigar é fazer perguntas para conhecer e compreender melhor o mundo. Pretende-se, com o resultado da investigação, solucionar problemas e acumular um corpo de conhecimentos. Assim sendo, o conceito de investigação remete-nos para a ideia de procura, o que faz da investigação uma actividade com intencionalidade, actividade essa que, quando respeita princípios científicos e metodológicos, se socorre de métodos e técnicas e culmina na apresentação pública e escrutínio dos resultados, contribui para o enriquecimento e evolução da própria ciência.

Por seu turno, Nagel (1961) considera que é “o desejo de explicações que sejam ao mesmo tempo sistemáticas e controláveis através de dados factuais que gera a ciência, e é a organização e classificação do conhecimento segundo princípios explicativos que é objectivo próprio da ciência”, distinguindo o conhecimento de senso comum do conhecimento científico. Nesta perspectiva, o conhecimento científico caracteriza-se por ser sistemático e explicativo. Não obstante esta consideração, mas antes completando-a com a realidade verificada na própria evolução científica, retemos e concordamos com o alerta de Lakatos e Marconi (1991) quando reconhecem o conhecimento como falível, por não ser definitivo, absoluto ou final, e preferem considerar o conhecimento científico como aproximadamente exacto.

A investigação tem origem num problema identificado pelo investigador, formulado, por norma, numa pergunta de partida que, na opinião de Quivy e Van Campenhoud (2008), constitui a primeira etapa. Afirmam estes autores (*idem*) que, embora o problema possa advir do interesse e da experiência, da vontade de testar a aplicação de uma teoria, da necessidade de replicar estudos prévios, de identificar resultados ou mesmo de contradizer conclusões, a sua definição é intrínseca ao próprio investigador. É o seu olhar que modela a questão que alavanca o estudo, porque não se consegue desnudar totalmente da sua visão do mundo, nem de agir à margem das suas sensibilidades (Tuckman, 2002). Além disso, o investigador intervém na selecção da amostra e no próprio processo de recolha de dados, conduz a investigação, aspectos que, entre outros, podem obstaculizar a realização de um estudo objectivo.

Uma vez formulado, “quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do [próprio] problema” (Pacheco, 2006: 25), o que nos permite depreender que o tipo de abordagem deve ser independente do investigador, podendo este desenvolver um estudo científico baseado numa metodologia mais objectiva, subjectiva ou construtiva. É nesta ordem de ideias que Quivy e Van Campenhoud (2008) evidenciam problemas que surgem, ao investigador, ao nível do próprio procedimento científico.

Ultrapassada a primeira etapa (formulação do problema de investigação), é necessário ser funcional, definir um procedimento pragmático e evitar a leitura voraz e esmagadora de livros e estatísticas, a recolha desenfreada de dados não correspondentes à técnica de pesquisa da investigação, o exagero e a confusão entre estilística e reflexão.

Segundo estes autores (*idem*), é necessária uma ruptura no investigador, de forma a evitar que crenças e pensamentos possam constituir-se como premissas no estudo. Com o objectivo de se prevenir contra este constrangimento, é aconselhado, como imprescindível, definir um quadro conceptual e verificar os factos, conforme a(s) metodologia(s) de investigação utilizada(s).

2. Metodologias de investigação

Depois de delineado o problema de partida, cabe ao investigador seleccionar o paradigma metodológico mais adequado para nortear a investigação.

A este respeito, convém lembrar que a herança behaviorista levou a reconhecer o conhecimento científico como o conjunto de factos resultante da matematização do conhecimento e da sua repetibilidade. Nesta perspectiva, vulgarmente designada por paradigma positivista, privilegia-se a metodologia quantitativa e a consequente recolha de dados experimentais ou descritivos. Considera-se que o investigador é genuinamente “subjectivo” e que o seu papel consiste em procurar compreender o mundo exterior “objectivo”. Assim sendo, o investigador deve preocupar-se em usar técnicas de recolha de dados que limitem a sua intervenção, bem como a do(s) sujeito(s) em estudo. De forma a exemplificar a filosofia inerente ao desejo de racionalização no ser humano, citamos Locke (2000, p. 169):

A mim parece claro que o princípio de toda virtude e excelência repousa no poder de negar a nós mesmos a satisfação de nossos próprios desejos, onde a razão não os autoriza. Esta força há que ser adquirida e melhorada pelo costume e tornada natural e familiar por uma prática precoce.

Confrontado com este paradigma que servia *a priori* mais a investigação das Ciências Exactas por analisar variáveis previsíveis a elevar a leis, Langness (1987) levou a debate a sua utilização no campo das Ciências Humanas, em que as variáveis são consideradas mais imprevisíveis, devido à importância da subjectividade.

Para responder à necessidade de colmatar essa lacuna, emerge um novo paradigma – comumente designado como naturalista, construtivista, fenomenológico e/ou interpretativo –, que se socorre de uma metodologia qualitativa, valoriza o investigador como construtor do conhecimento e alarga o padrão da investigação.

Na opinião de Coutinho (2006) e Morgado (2003), a metodologia quantitativa adequa-se a um estudo que se quer mais próximo do método científico, em que seja realçada contagem de incidências, com o objectivo de vincar a fiabilidade e validade dos resultados, focando a generalização do pensamento dedutivo e, consequentemente, a condensação do conhecimento científico em conteúdos aproximadamente exactos. Com base nas mesmas fontes, à metodologia quantitativa opõe-se o paradigma naturalista, mais dedicado a compreender e interpretar dados, promovendo a abertura do conhecimento a maior leque de conteúdos, métodos e técnicas de investigação, que valorizam conhecimentos que não resultam obrigatoriamente do fenómeno da repetibilidade mas que se deslindam e verificam, dando importância ao caso de minorias, pois, mais do que generalizar, o objectivo é particularizar (Shaw, 1999).

No entanto, embora reconheçam a existência de dois paradigmas distintos, os autores citados (Coutinho, 2006 e Morgado, 2003), bem como Pacheco (1995a), não perfilham esta dicotomia, considerando os dois paradigmas como opções a adoptar, uma vez que a metodologia qualitativa não suplanta a quantitativa, nem o contrário. Dito de outra forma, a mesma questão pode ser investigada através de ambos. Esta posição é concomitante com a tendência actual, e segue a aceitação mútua das perspectivas defendida por Salomon (1996), quanto ao uso de métodos quantitativos na investigação fenomenológica e no estudo descritivo de percepções e valores.

Assim sendo, consideradas opostas ou justapostas, respondendo à pergunta motora da investigação com um tratamento quantitativo, qualitativo ou misto, referimos Moreira (2006) que realça que a oposição filosófica entre conhecimento científico e conhecimento

de bom senso não é tão dependente da repetibilidade de factos quanto da sua avaliação, pois constitui conhecimento científico o que respeita a metodologia investigativa e cumpre, de forma rigorosa, os procedimentos que lhe são inerentes.

Desfocando o debate sobre a maior ou menor cientificidade das áreas e sobre o método de investigação que melhor serve o reconhecimento científico, a reflexão catalizou-se para o objectivo da investigação com o paradigma sociocrítico da investigação. Este reclama-se logo emancipatório. Para Carr e Kemmis (1988), considerar a teoria crítica na investigação significa aceitar que o saber é poder, que cada actor social vê o mundo através da sua própria racionalidade, que o exercício permanente faz o olhar analítico, que determinantes macroestruturais condicionam possibilidades de acção e que a intervenção prática é associada a uma trama teórica bem sólida. Nesta ordem de ideias, propõe-se a utilização mista dos métodos anteriores, onde se reconhece a impossibilidade do conhecimento puramente objectivo e que a introdução intencional da componente ideológica contribui para uma visão de mundo rumo à liberdade e à democracia. O conceito de investigação é, desta forma, apresentado como um percurso científico a realizar de forma a confirmar ou infirmar posições perante uma realidade e/ou despertar novo interesse para o próprio investigador e para a sociedade no seu geral, seguindo um método institucionalmente reconhecido como científico. Concordamos com Oliveira (1998) quando afirma que

O método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correcção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

3. Modalidades da investigação científica

Coutinho (2006) apresenta uma série de métodos a utilizar na investigação educativa, decorrentes dos paradigmas identificados e das possibilidades metodológicas referidas. Passaremos de seguida a referir, ainda que sumariamente, alguns aspectos a considerar aquando das opções metodológicas, destacando:

- *A concepção do fenómeno educativo*

Consoante se pretendem estabelecer leis gerais ou enfatizar o individual e particular, deverá optar-se, respectivamente, por uma investigação nomotética,

com métodos quantitativos, ou por uma investigação ideográfica, com tratamento qualitativo de dados.

- *A finalidade*

Se pretendermos conseguir novos conhecimentos e aumentar a teoria devemos enveredar por uma investigação pura ou básica, ao passo que se procuramos resolver problemas práticos, sem teorizar, devemos optar por uma investigação aplicada.

- *A natureza de dados*

No âmbito de uma investigação quantitativa, a natureza dos dados é objectivista, nomotética, com relevância das provas objectivas e estatísticas. Porém, a investigação qualitativa privilegia a natureza de dados interpretativa e ideográfica.

- *O objectivo*

De acordo com os objectivos a atingir, identificamos cinco tipos distintos de investigação:

- a) *Investigação descritiva*, onde não se manipulam dados;
- b) *Investigação ex post facto*, em que o estudo é realizado após um determinado fenómeno;
- c) *Investigação explicativa*, que, como o nome indica, pretende explicar fenómenos;
- d) *Investigação experimental*, que tem por objectivo controlar fenómenos;
- e) *Investigação preditiva*, aquela que pretende prever o fenómeno.

- *O tempo*

Se o estudo considera um aspecto do(s) sujeito(s) num determinado momento, estamos perante uma investigação transversal, em contraponto com o estudo do(s) sujeito(s) em diferentes momentos, o que nos remete para uma investigação longitudinal.

- *A profundidade*

Também a este nível estão repertoriados cinco tipos de investigação:

- a) *Investigação exploratória*, quando o estudo se resume a um primeiro conhecimento;

- b) *Investigação descritiva*, quando a pesquisa pretende descrever um fenómeno;
- c) *Investigação comparativa ou causal*, quando se quer estabelecer relações de causa-efeito, sem manipular variáveis;
- d) *Investigação experimental*, quando se manipulam variáveis e se estudam os efeitos dessa manipulação;
- e) *Investigação quase-experimental*, que difere da investigação experimental por estudar grupos não equivalentes.

- *O número de indivíduos*

Se a amostra for grande, optando por uma metodologia quantitativa, falar-se-á de investigação de estudos de grupo, marcando a diferença relativa à investigação de estudos de sujeito único, em que tanto a metodologia quantitativa como qualitativa têm lugar.

Estes planos serão alvo de consideração na apresentação das opções metodológicas que fizemos para concepção e concretização do presente estudo.

4. Metodologia do estudo

4.1. Caracterização do contexto de estudo

A presente investigação parte da curiosidade despertada pela inclusão de um bloco de aulas, para trabalho de grupo disciplinar, no horário dos docentes de uma escola secundária com 3.º ciclo da cidade de Bragança. A população deste estudo é composta pelos professores em exercício de funções lectivas, no ano escolar 2010/2011, na *Escola da Urze*, como doravante será designada por respeito à confidencialidade dos dados.

A *Escola da Urze* beneficia de um corpo docente e não docente estável, em grande parte presente na escola desde a sua criação. Recebeu cerca de 500 alunos no ano lectivo a que se reporta o estudo, dos quais cerca de metade são transportados de zonas rurais.

Esta escola apresenta uma oferta curricular diversificada, a saber, 3º ciclo e ensino secundário nos Cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, do ensino regular, bem como Cursos de Educação e Formação de tipo 2 e 6, Curso Profissional, curso de Educação e Formação de Adultos de certificação escolar de Ensino Básico e

Secundário, Programa Integrado de Educação e Formação (2º e 3º ciclos) e formação de Português Para Todos.

A escola apresenta vários serviços e projectos de promoção do sucesso escolar (serviço de Educação Especial, serviço de Psicologia e Orientação Escolar e Profissional, integração na Rede de Bibliotecas Escolares, Plano de Acção para a Matemática, Plano Nacional de Leitura, Plano de preparação para Exames, Projecto Mais Sucesso Escolar), projectos de acompanhamento de alunos (aulas previstas = aulas dadas, equipas pedagógicas), projectos de inovação pedagógica (Eco-Escola, ERTE/PTE/Moodle, Escola Virtual) e outros (Ciência em ponto pequeno, Clube Europeu, Clube de Protecção Civil, Desporto Escolar, Escola Promotora de Saúde, jornal online, Oficina do Conhecimento e Teatro).

À evidência da diversidade referida, reveladora do interesse em desenvolver projectos, associa-se a celebração de parcerias firmadas através de protocolos assinados com várias entidades da cidade.

Não obstante o exposto, a classe docente sofre, como em outras escolas, os efeitos das alterações impostas ao paradigma educacional actual e vive uma séria preocupação face à diminuição do número de alunos.

São estes docentes que, *grosso modo*, estão habituados a participar em projectos e a desenvolver/usufruir de parcerias mas também participam na demonstração de descontentamento quanto às realidades educativas, que constituem a população-alvo da nossa investigação.

4.2. Opções metodológicas

Investigar as decisões curriculares dos docentes como potencializadoras de práticas democráticas assemelha-se a desbravar a exploração de especificidades dentro de um contexto alargado onde, como verbalizado por Bogdan e Biklen (1994), se procede à “fragmentação do todo onde ele está integrado”. Assim, embora se trate de um estudo exploratório, reconhecemos a sua singularidade e a necessidade de complementaridade com outros estudos futuros, podendo assumir-se como um singelo contributo para os Estudos Curriculares.

Estudar a problemática em análise somente no contexto dos docentes da *Escola da Urze* orienta este projecto para uma investigação de “sujeito único”, afastando-nos de uma investigação de um grupo mais abrangente pela incidência da população-alvo.

Embora a literatura científica verse sobre decisões curriculares dos docentes e práticas colaborativas (cf. Morgado, 2000, 2005, 2007, 2009, Pacheco, 1995a, 1996a, entre outros) e a *Escola da Urze* reconheça o valor de trabalho de equipa e procure criar condições para tal, esta escola não foi sujeita a estudo metódico, remetendo-nos para uma investigação que procura simplesmente um primeiro conhecimento do assunto. O reconhecimento da singularidade do projecto conduziu-nos a optar por desenvolver um estudo exploratório, que nos permita a investigação limitada a resultados pretendidos simples.

Assim sendo, e por carência de tempo, optámos por uma investigação transversal, debruçando-nos na análise de dados recolhidos, num determinado momento, que nos permitam descrever o fenómeno em análise.

As conclusões decorrentes desta investigação não pretendem alcançar o estatuto de generalizáveis, mas apenas contribuir para a corroboração dos estudos já existentes acerca das decisões curriculares dos docentes, da sua autonomia e das práticas democráticas que [não] existem nas escolas, procurando um conhecimento científico cada vez mais exacto, além de se estabelecer como singelo contribuinte para a reflexão sobre as práticas dos docentes da *Escola da Urze*.

Mantendo a pretensão da simplicidade no desbravar descritivo, optámos por uma investigação quantitativa, esforçando-nos por não interferir subjectivamente no processo, de forma a não arriscar a validade e fiabilidade da investigação. Moreira (2006, p.45) defende que o estudo quantitativo evidencia a existência relacional:

Sendo o objectivo o de demonstrar uma relação Y entre os conceitos X_1 e X_2 , o que há a fazer em qualquer estudo quantitativo é sempre o mesmo: tomar um conjunto de entidades pertinentes, associar a elas os conceitos X_1 e X_2 , e verificar a existência de Y .

Segundo Tuckman (2002: 307), “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa, possibilitando o conhecimento global das pessoas inquiridas”. Perante estas considerações, optámos por responder aos interesses da investigação recolhendo dados através da técnica de inquérito por questionário, tendo para o efeito elaborado um

questionário composto por algumas questões abertas e maioritariamente por questões fechadas, em que, a possibilidade de respostas divergia entre o discordo totalmente e o concordo totalmente, utilizando, para o efeito, uma escala de respostas de tipo Lickert.

Remetemo-nos a Moreira (2006: 44) quanto à importância do grau de elaboração e verificação na investigação científica, pois:

Essas regras, a que se dá geralmente o nome de metodologia, permitem que cada cientista seja aliviado da tarefa de descobrir por si próprio todos os aspectos (afinal os mesmos) que deve ter em atenção ao conduzir a sua investigação e ao apresentá-la, de modo a conseguir persuadir os seus pares de que o seu trabalho é válido. O objectivo da metodologia científica é, portanto, de garantir a generalidade do conhecimento produzido, e é essencial manter isso presente ao empreender o seu estudo, de modo que não se pense que se trata apenas de regras arbitrárias.

Os principais objectivos de uma investigação exploratória e descritiva são, de acordo com Coutinho (2006), (i) identificar e/ou descrever características ignoradas até ao momento, (ii) quantificar a frequência de algum fenómeno educativo e (iii) seleccionar problemas ou áreas de interesse para a investigação. Assim sendo, o método quantitativo, utilizado através da aplicação de um questionário, parecia-nos responder aos requisitos de exequibilidade, fiabilidade e interesse que caracteriza o trabalho científico e, em particular, este estudo.

5. População e amostra

Foram distribuídos questionários ao conjunto de docentes em exercício de funções lectivas, durante o ano de 2010/2011, na *Escola da Urze*. Assim, contamos com uma *população teórica* (Maroco e Bispo, 2003) de 70 docentes, de entre os quais 42 devolveram o questionário preenchido. Na perspectiva de Hill e Hill (2008), quando a população não é toda representada, é conferida aceitabilidade se a amostra (parte da população envolvida na investigação) é representativa estatisticamente.

Para o efeito, Lhor (1999) desenvolveu uma fórmula para calcular o número de indivíduos que devem integrar a amostra para que se reconheça como representativa da população em estudo, cuja aplicação ao nosso caso ditou que a amostra em estudo para ser representativa dos docentes da *Escola da Urze*, deveria ser constituída por 59 docentes. Concluimos, portanto, que a amostra com que trabalhamos não é representativa da população. Embora tal facto não retire validade e credibilidade ao estudo, a verdade é que impede qualquer generalização de resultados, mesmo que se pretenda confiná-la à escola em análise. Assim sendo, e uma vez que a problemática do estudo envolve conceitos como

autonomia, decisão curricular e práticas democráticas, e se pretende concretizar um estudo exploratório, pareceu-nos pertinente considerar a amostra de 42 docentes e retomar estes dados para o desenvolvimento do trabalho e a extracção de algumas conclusões, que serão expostas no segmento dedicado às considerações finais.

5.1. Caracterização da amostra

Como acabamos de constatar, a amostra do estudo é constituída por 42 professores da *Escola da Urze*. Os elementos constituintes da amostra foram inquiridos sobre um conjunto de variáveis independentes que nos permitissem caracterizar a amostra em estudo, tais como sexo, idade, habilitações literárias, tempo de serviço e situação profissional. Para facilitar a leitura dos dados recolhidos, recorreremos à apresentação de gráficos e tabelas.

Relativamente à variável sexo, constatamos que a amostra é constituída por 30 elementos do sexo feminino (71,43%) e 12 do sexo masculino (28,57%), tal como se pode verificar pela análise do Gráfico 1. Trata-se de um resultado comum a estudos deste género e que revelam uma presença maioritária de mulheres no domínio da educação.

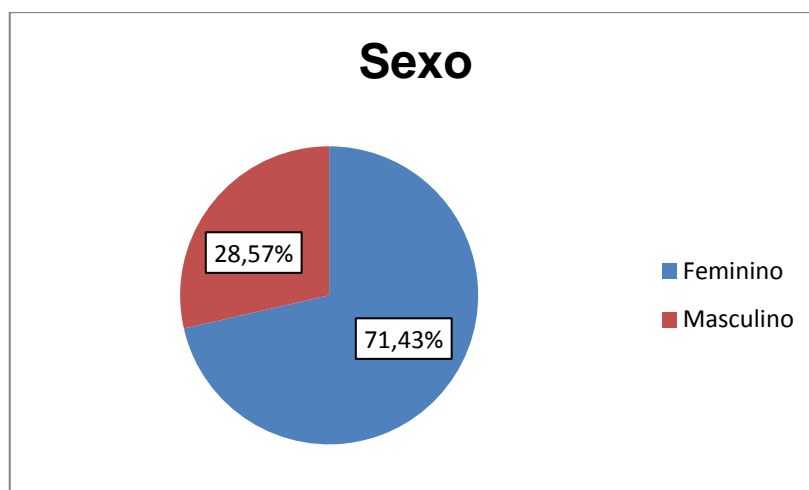


Gráfico 1 – Caracterização da amostra em função do sexo

No tocante à idade dos elementos da amostra, verificamos que 13 professores têm menos de 30 anos (30,95%), oito têm idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos (19,05%) e 20 têm mais de 46 anos (47,62%). Salientando que um dos inquiridos não indicou a idade (2,38%), deparamo-nos com uma representação maioritária de docentes

com mais de 46 anos de idade (Gráfico 2), o que nos permite inferir estarmos em presença de um conjunto de docentes com uma significativa experiência de vida.

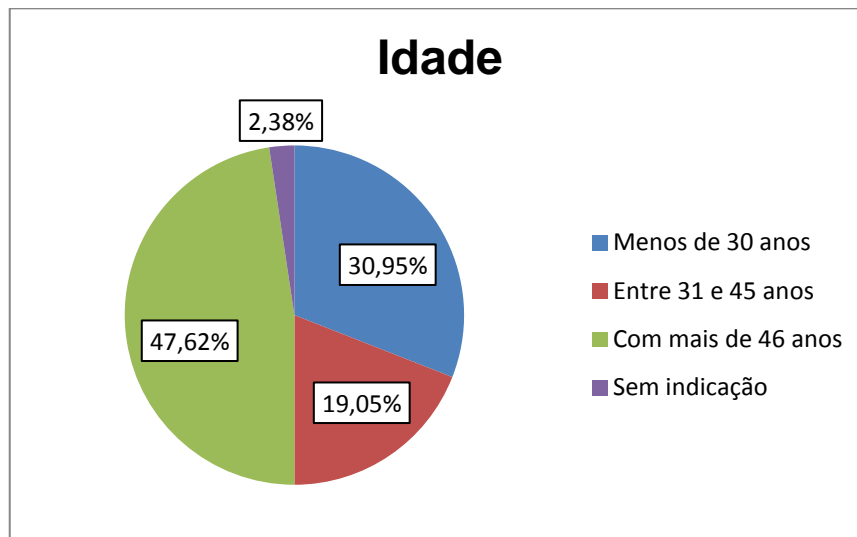


Gráfico 2 – Caracterização da amostra em função da idade

Relativamente ao tempo de serviço, verificamos que a amostra é composta por 16 professores com 10 ou menos anos de serviço docente (38,10%), 9 docentes com uma experiência entre os 11 e os 20 anos (21,43%) e 17 com mais de 21 anos de serviço (40,48%). Apresenta-se-nos uma amostra próxima entre as três variáveis, destacando-se a minoria da categoria intermédia.

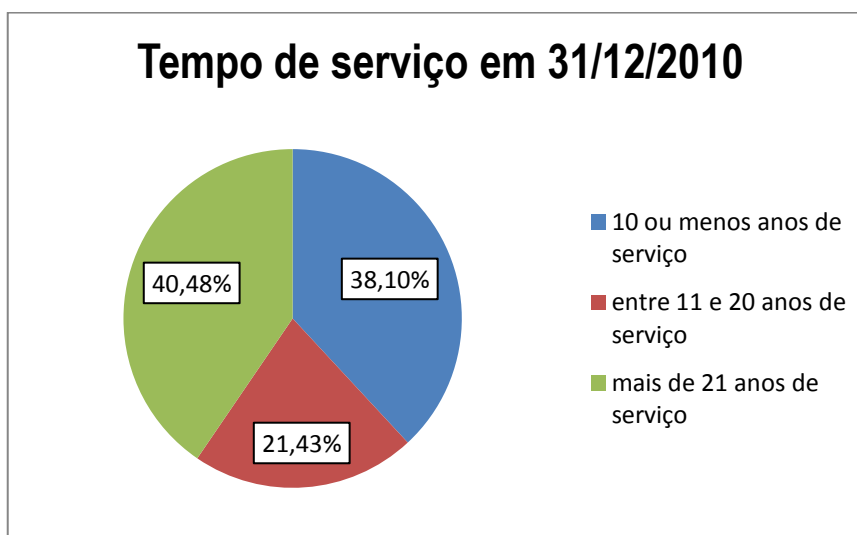


Gráfico 3 – Caracterização da amostra em função do tempo de serviço

Relativamente às habilitações académicas, a amostra é composta por dez inquiridos com Bacharelato/DESE (23,81%), 29 com licenciatura (69,05%), 2 com grau de mestrado

(4,76%) e 1 com grau de doutoramento (2,38%). Evidencia-se que a maioria dos elementos da amostra têm o grau de licenciatura, concluindo-se pelo investimento reduzido na formação científica.

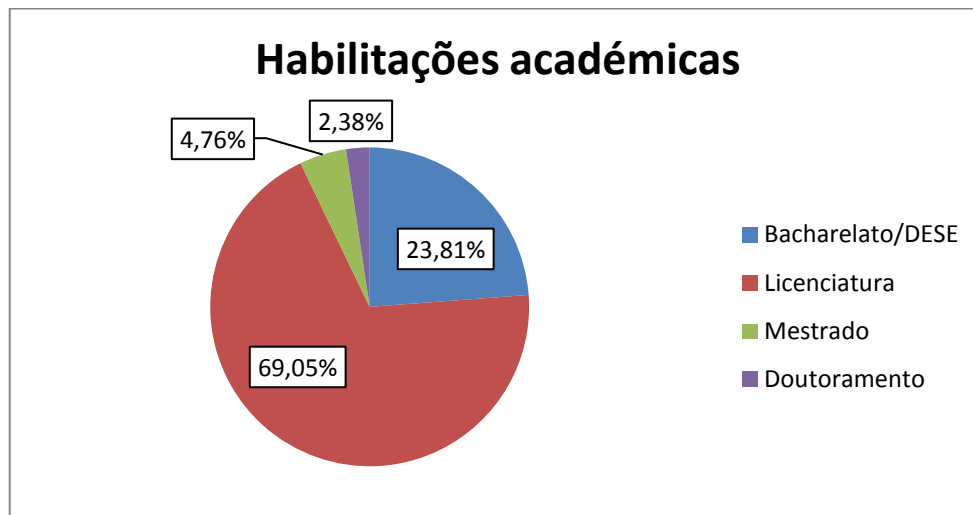


Gráfico 4 – Caracterização da amostra em função das habilitações académicas

A amostra é esmagadoramente constituída por docentes que pertencem ao quadro da escola (85,71%), existindo 4 docentes que pertencem ao quadro de zona pedagógica (9,52%) e apenas 1 (2,38%) na situação de contratado. Embora um dos inquiridos não tenha referido a sua situação profissional, podemos concluir estar em presença de um conjunto de docentes que, em termos profissionais, se encontra numa situação de estabilidade.

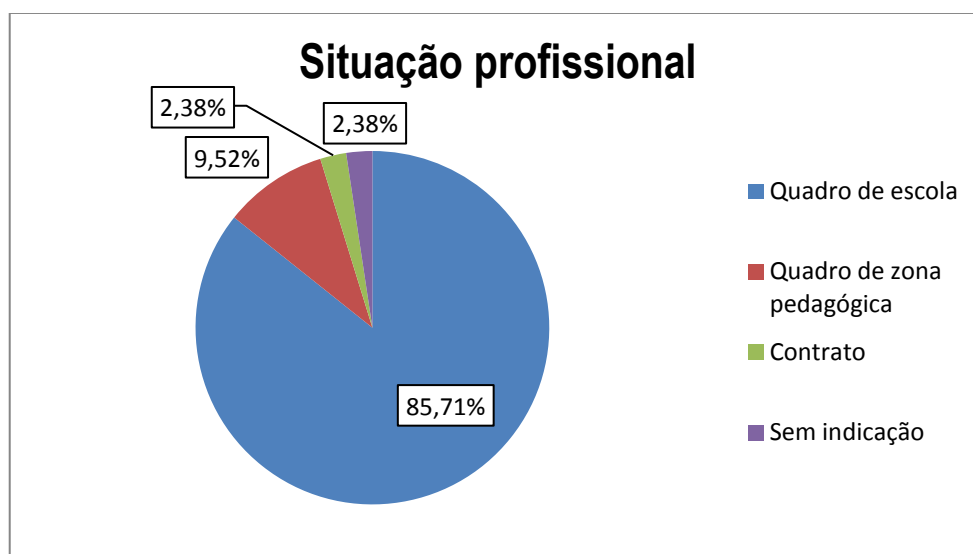


Gráfico 5 – Caracterização da amostra em função da situação profissional

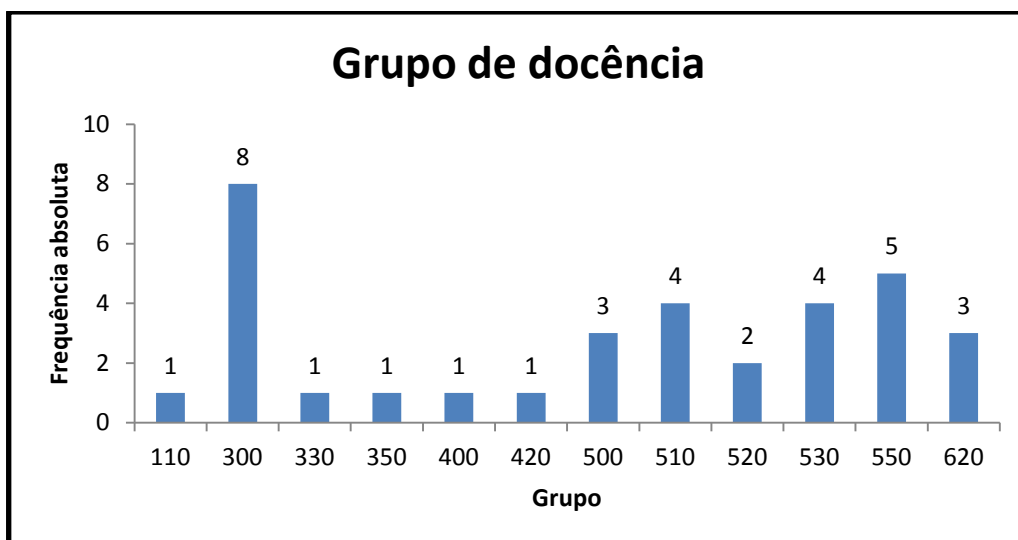


Gráfico 6 – Distribuição da amostra segundo o grupo de docência

Relativamente ao grupo de docência, as respostas reportam-se apenas a 36 elementos, uma vez que oito inquiridos não responderam a esta questão. Do tratamento destes dados, observamos que, por ordem decrescente, 8 pertencem ao grupo 300 (Português), 5 ao grupo 550 (Informática), 4 aos grupos 510 e 530 (Físico-Química e Educação Tecnológica, respectivamente), 3 aos grupos 500 (Matemática) e 620 (Educação Física) e 2 ao grupo 520 (Biologia). Os restantes pertencem aos grupos 110 (Educação 1.º Ciclo), 330 (Inglês), 350 (Espanhol), 400 (História) e 420 (Geografia). A predominância de alguns grupos está de acordo com a realidade da escola, pois os grupos 300, 500, 510 e 550 são os grupos que reúnem maior número de docentes.

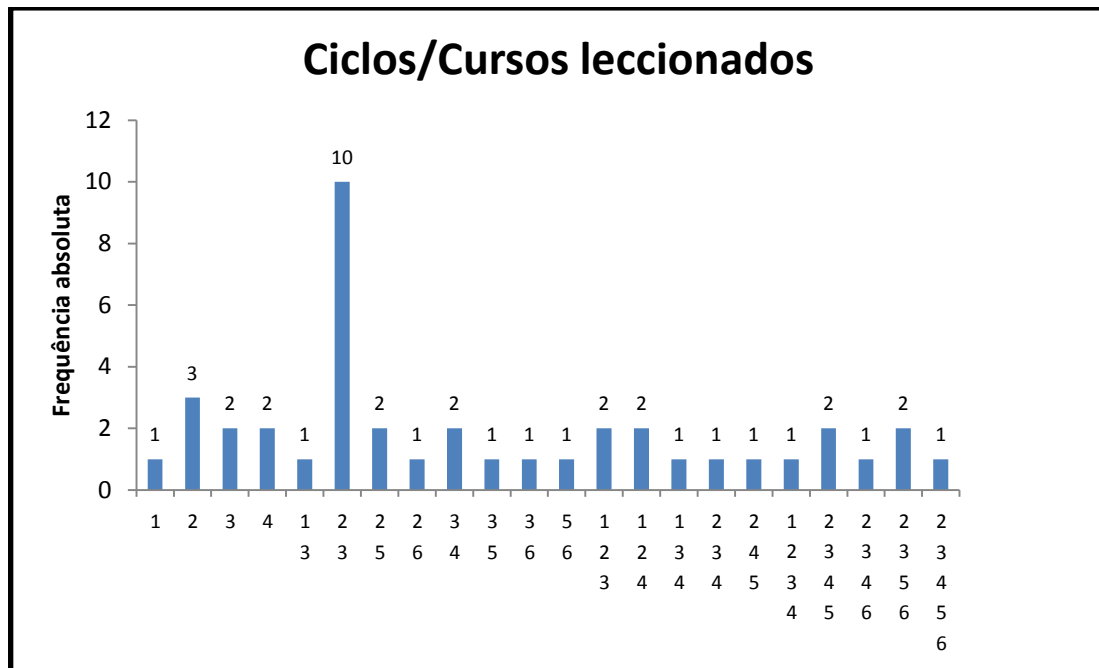


Gráfico 7 – Distribuição da amostra segundo o ciclo/cursos leccionados

(Legenda: 1 – PIEF; 2 – 3.º ciclo; 3 – Secundário; 4 – CEF; 5 – CP; 6 – EFA)

No tocante à distribuição de serviço pelos inquiridos, no ano lectivo 2010/2011, optámos por uma apresentação por ciclos e cursos leccionados, tal como se pode constatar pela observação do Gráfico 7, dando relevo visual tanto à frequência absoluta de leccionação como à diversidade de ciclos/cursos leccionados. A análise do gráfico permite-nos concluir que se regista uma grande diversidade de leccionação de ciclos e cursos, sendo que o mais representativo é a leccionação conjunta do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, com 10 professores. Também se destaca que a maioria assume actividades lectivas em dois níveis de ensino. Por outro lado, verificamos que 7 docentes assumem responsabilidades de leccionação em três níveis diferentes, outros tantos leccionam quatro níveis e um docente tem cinco níveis distintos.

Um outro aspecto em estudo dizia respeito aos cargos que os docentes desempenhavam na escola (Gráfico 8). Verificámos que, dos 42 professores inquiridos, 18 desempenham cargos pedagógicos. A resposta mais frequente foi atinente ao cargo de director de turma, desempenhado por 11 docentes no total da amostra (26,19%). Existem dois inquiridos que desempenham cargos de coordenação curricular (4,76%), dois outros assumem responsabilidades de coordenação e operacionalização de projectos (4,76%) e um é coordenador de ciclo (2,38%). Os dois restantes acumulam dois cargos pedagógicos, a

saber, o cargo de director de turma com o de coordenador de departamento ou de responsável por projecto (4,76%).

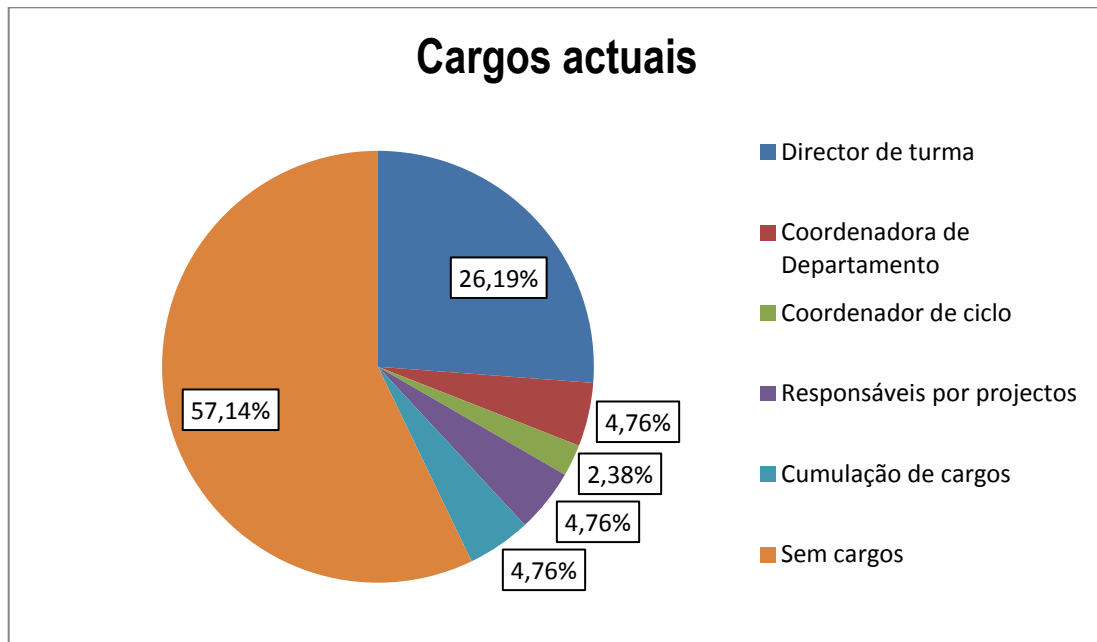


Gráfico 8 – Caracterização da amostra em função dos cargos ocupados

No respeitante ao tempo de serviço na escola em estudo, obtivemos uma variação entre 2 e 23 anos, sendo a média de permanência na escola de 13,29 anos (Tabela 1). Salientamos que 6 inquiridos não indicaram há quanto tempo estão nesta escola. A apresentação estatística destas variáveis, cruzadas com o gráfico anterior, confirma a existência de um corpo docente fixo na *Escola da Urze*.

	Mínimo	Máximo	Média
Tempo na escola actual (N=36)	2	23	13,39
Tempo consecutivo de ocupação do cargo mais antigo (N=18)	1	10	4,56

Tabela 1 – Estatísticas descritivas do tempo na escola actual e tempo consecutivo de ocupação do cargo mais antigo

Observamos ainda que, quanto ao tempo de ocupação do cargo mais antigo, se obteve um mínimo de 1 ano e um máximo de 10 anos, sendo a média 4,56 anos. Considerando estes dados, podemos concluir que a ocupação de cargos não se rege por critérios de antiguidade de serviço na escola.

Em face dos dados pessoais e profissionais recolhidos, concluímos que a amostra deste estudo é maioritariamente composta por docentes do quadro de escola (85,71%), do sexo feminino (71,43%), detentores de uma licenciatura (69,05%) e com mais de 46 anos (47,62%), o que nos permite afirmar que a amostra reúne condições que permitem conferir validade e credibilidade ao estudo desenvolvido.

6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Perante os objectivos deste estudo e as opções metodológicas assumidas e tratando-se, pela nossa parte, de uma primeira incursão no domínio da investigação científica, decidimos limitar-nos à recolha através da técnica de inquérito por questionário.

A utilização de métodos quantitativos está associada, normalmente, à investigação experimental ou quase-experimental, que compreende a observação de fenómenos, formulação de hipóteses, controlo de variáveis, selecção aleatória dos sujeitos participantes na investigação, sujeitos da amostra na verificação ou rejeição de hipóteses, atendendo à recolha rigorosa de dados a analisar estatisticamente. A investigação da população-alvo deste estudo pode, eventualmente, fornecer pistas que permitam o estabelecimento de relações causa-efeito, contribuindo assim para a previsão de fenómenos a generalizar (Tuckman, 2002). No entanto, não é este o nosso propósito. Tratando-se de recolher as opiniões dos professores sobre uma temática específica, decidimos não formular hipóteses. Acresce o facto de desenvolvermos um estudo exploratório, sem qualquer pretensão de generalizar resultados, remetendo-nos apenas à identificação das percepções dos professores relativamente às decisões curriculares que tomam, ou não, no contexto das práticas democráticas.

Pretendemos tratar os dados quantitativos resultantes dos inquéritos por questionários recorrendo ao programa de computador SPSS, versão 19.0. Privilegiamos os procedimentos de estatística descritiva para responder aos nossos objectivos.

Não obstante as nossas opções metodológicas, temos consciência da possibilidade da manipulação da informação por parte dos inquiridos, como lembra Lee (2002), o que fragiliza a investigação em detrimento de um estudo mais rigoroso da realidade. Tal perspectiva não questiona a opção metodológica seguida, o método quantitativo, mas sim a fiabilidade dos dados em análise. Reconhecidas estas limitações e uma vez que se trata de um estudo exploratório, defendemos que as conclusões são embrionárias de um processo

de investigação que passível de desenvolvimento, nomeadamente com um estudo de caso, em que é possível completar o conhecimento que resultar deste estudo com um estudo de cariz qualitativo.

Objectivos específicos	Técnica de recolha de informação
Caracterizar a percepção dos inquiridos em relação: <ul style="list-style-type: none"> - à autonomia curricular docente; - às práticas de programação, planificação, execução e avaliação dos docentes na escola; - aos motivos que os levam à interacção; - aos constrangimentos da interacção; 	Inquérito por Questionário

Quadro 10 – Objectivos específicos e técnica de recolha de informação

6.1. Elaboração do questionário

O questionário utilizado para a recolha dos dados deste estudo foi elaborado de raiz, uma vez que não acedemos a um instrumento que respondesse à nossa problemática.

A apresentação das questões foi precedida de uma folha de rosto com advertências que nos pareceram relevantes para o preenchimento avisado dos dados, tanto como para respeitar a transparência do pedido de recolha. Assim sendo, o inquirido foi informado do destino do questionário e foi-lhe garantida a confidencialidade dos dados. De igual modo, o inquirido ficou inteirado das temáticas em análise, podendo apoiar-se em definições de conceitos mais polissémicos, fornecidas apenas com intuito de aferir as linguagens utilizadas.

Não obstante a importância reconhecida à informação referida, designaremos doravante por questionário o conjunto de questões que implicaram intervenção do inquirido. Posto isto, o questionário foi elaborado considerando duas partes distintas. Na primeira parte, pretendemos recolher dados pessoais e profissionais que permitissem caracterizar a amostra. Estes dados, acima expostos, consideravam as variáveis: sexo, idade, tempo de serviço em 31 de Dezembro de 2010, habilitações académicas, situação profissional, grupo de docência, ciclos/cursos leccionados e cargos ocupados no ano

lectivo 2010/2011. O tratamento destas variáveis enriquece o estudo, conferindo-lhe credibilidade e, possivelmente, serão considerado no tratamento dos dados (Capítulo V).

Na segunda parte, serão considerados os objectivos a que nos propusemos, considerando o enquadramento teórico já exposto. A análise da problemática em questão recorre a temáticas das Ciências da Educação, constituídas aqui como dimensões. De salientar que esta segunda parte inclui algumas questões dirigidas exclusiva e intencionalmente a uma categoria específica de docentes.

Objectivos específicos	Subdimensões	Dimensões
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a percepção dos inquiridos em relação à autonomia curricular. 	a) Percepções dos professores quanto à autonomia docente b) Percepções quanto ao conceito consagrado nos normativos c) Formas de valorização das competências curriculares dos professores	Autonomia curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a percepção dos inquiridos em relação aos motivos que levam à interacção 	a) Percepções sobre colaboração docente b) Formas de valorização da colaboração docente c) Práticas colaborativas na escola	Colaboração docente
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a percepção dos inquiridos em relação às suas práticas democráticas 	a) de programação b) de planificação c) de execução d) de avaliação	Práticas democráticas
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a percepção dos inquiridos em relação aos constrangimentos da interacção 	a) Constrangimentos da tomada de decisão curricular b) Constrangimentos das práticas colaborativas	Constrangimentos da interacção

Quadro 11 – Guião organizador do questionário

Para este estudo exploratório, optámos pela recolha de dados através de questionário elaborado no sentido de tentar conhecer a percepção dos docentes quanto à sua autonomia curricular e práticas democráticas, tendo delineado quatro dimensões: 1) autonomia curricular, 2) colaboração docente, 3) práticas democráticas e 4)

constrangimentos da interacção. Procurando apresentar a relação estabelecida entre as dimensões, as subdimensões e os objectivos específicos, elaborámos o guião que apresentamos no Quadro 11.

Procurando responder às exigências de validação do questionário, respeitámos as etapas sugeridas por Moreira (2004), nomeadamente a elaboração de um questionário de partida, a sua posterior submissão a uma análise por especialistas da área do estudo, a realização de um pré-teste e a aplicação da versão final, depois de consideradas as sugestões recebidas ao longo do processo.

As indicações e reacções dos juízes e dos docentes participantes na fase do pré-teste foram alvo de reflexão e contributo claro à elaboração do questionário final, que posteriormente apresentamos através das dimensões e respectivas subdimensões que lhe serviram de base.

A grande parte das questões foi elaborada sob forma de afirmações perante as quais foi solicitado aos inquiridos que se posicionassem, de acordo com a seguinte correspondência:

1. DISCORDO TOTALMENTE
2. DISCORDO
3. NÃO CONCORDO, NEM DISCORDO
4. CONCORDO
5. CONCORDO TOTALMENTE

Assim, cada resposta foi analisada considerando a respectiva classificação, utilizando uma escala de Likert com hipóteses gradativas de resposta, apresentadas nos quadros 4 a 9.

Dimensão I – Autonomia curricular

Na primeira dimensão, procurámos apresentar questões que nos permitissem caracterizar as percepções que os docentes têm da sua própria autonomia (Subdimensão A), do conceito que é utilizado nos normativos (Subdimensão B) e das formas de valorização das suas competências curriculares (Subdimensão C).

Dimensão I - Autonomia curricular
Subdimensão A – Percepções dos professores
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos acerca do conceito de gozo de autonomia curricular docente em relação:
ao programa
aos conteúdos
aos critérios de avaliação
aos recursos didácticos utilizados nas aulas
aos alunos

Quadro 12 – Dimensão I – Subdimensão A (percepções dos professores)

A subdimensão A, da Dimensão I, foi completada por uma questão elaborada de modo a que o inquirido hierarquizasse, por ordem decrescente de importância, as diferentes variáveis. Neste ensaio, aplicámos variáveis cuja correspondência numérica se assemelha à escala de Likert para o tratamento estatístico, entendendo que 1 representa a vertente mais autónoma para o professor e 6 a menos autónoma. O inquirido foi questionado relativamente às seguintes variáveis:

Programação
Planificação
Construção de materiais
Realização de actividades na sala de aula
Realização de actividades fora da sala de aula
Avaliação

Quadro 13 – Dimensão I – Subdimensão A (tarefas docentes)

Nas subdimensões seguintes foram somente inseridas afirmações cujas respostas deveriam ser fornecidas através da escala de Likert.

Subdimensão B – Conceito consagrado nos normativos
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos em relação ao conceito de autonomia curricular consagrado nos normativos, focando:
os projectos curriculares de turma
o programa
o currículo
a metodologia
Subdimensão C – Formas de valorização das competências curriculares dos professores
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos sobre formas de valorização das competências curriculares dos professores, relacionando:
os objectivos curriculares e a aprendizagem dos alunos.
a autonomia da escola e a inserção de disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares
as orientações metodológicas e o trabalho docente
os critérios de avaliação e o ME
as normas de avaliação dos alunos e o exame a nível nacional.

Quadro 14 – Dimensão I – Subdimensões B e C

Dimensão II – Colaboração docente

Na Dimensão II – Colaboração docente –, o nosso objectivo foi recolher dados que nos permitissem caracterizar as percepções que os docentes têm sobre a colaboração docente (Subdimensão A), as formas como valorizam esse tipo de colaboração (Subdimensão B) e as práticas colaborativas que desenvolvem (Subdimensão C).

Dimensão II – Colaboração docente
Subdimensão A – Percepções sobre colaboração docente
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos sobre os motivos que conduzem à colaboração docente, como:
metodologia de trabalho
forma de responsabilização

Quadro 15 – Dimensão II – Subdimensão A

Subdimensão B – Formas como valorizam a colaboração docente
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos quanto aos motivos que conduzem à valorização da colaboração docente, focando:
a(s) tomada(s) de decisões dos professores
a disponibilidade
o desenvolvimento profissional
a partilha de responsabilidades
a resolução de problemas na escola
a reflexão sobre as práticas curriculares
o sucesso educativo dos alunos.

Quadro 16 – Dimensão II – Subdimensão B

Subdimensão C – Práticas colaborativas
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos em relação aos motivos que levam à interacção, focando a:
Programação (planificação anual)
Planificação de actividades lectivas
Planificação de actividades extracurriculares/visitas de estudo/projectos
Produção de materiais didácticos
Identificação de metodologias de ensino a utilizar
Elaboração de materiais de avaliação
Definição de objectivos
Caracterização dos alunos
Resolução de problemas
Outro(s).

Quadro 17 – Dimensão II – Subdimensão C (tarefas do docente)

A recolha de dados para responder ao objectivo específico da Subdimensão C, da Dimensão II, foi consubstanciada na apresentação de duas tabelas, da nossa autoria, que cruzavam diferentes variáveis. Na primeira tabela, foi solicitado ao inquirido que indicasse com uma cruz (x) as tarefas que costuma realizar sozinho ou em colaboração com outros colegas, identificando os grupos habituais de interacção, como se apresenta no Quadro 18.

Colegas do grupo disciplinar
Colegas do Departamento Curricular
Colegas do Conselho de Turma
Colegas do Conselho de Directores de Turma
Outros

Quadro 18 – Dimensão II – Subdimensão C (colaborações do docente)

Estes dados permitem identificar os colaboradores, logo as dinâmicas de trabalho partilhado, consoante as tarefas do docente. O tratamento destes dados respeita a escala de correspondência: (1) Colegas do grupo disciplinar; (2) Colegas do Departamento Curricular; (3) Colegas do Conselho de Turma; (4) Colegas do Conselho de Directores de Turma; (5) Outros.

Na segunda tabela, foram apresentadas as mesmas tarefas, mas, desta vez, foi solicitado ao inquirido que assinalasse com uma cruz (x) o número de colegas com quem costuma colaborar. Assim, coube ao inquirido indicar se interagiu com 1, 2, 3, 4, 5 ou mais colegas, consoante o tipo de tarefas.

Dimensão III – Práticas democráticas

Nesta dimensão, tentámos averiguar a presença de características que nos parecessem mais acutilantes para descrever a existência de democraticidade nos momentos de decisão curricular entre os docentes.

Dimensão III – Práticas Democráticas
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos em relação às suas práticas democráticas, considerando
a tomada de decisões decididas com base no diálogo
o respeito pelas intervenções
a iniciativa própria em momentos formais
a representação nos órgãos da escola
as actividades desenvolvidas
a facultação da informação

Quadro 19 – Dimensão III

Dimensão IV – Constrangimentos da interacção

Na Dimensão IV, procurámos detectar evidenciar a existência de factores que dificultem as decisões curriculares (Subdimensão A) e as práticas colaborativas (Subdimensão B).

Dimensão IV – Constrangimentos da interacção
Subdimensão A – Constrangimentos nas tomadas de decisão curricular
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos em relação aos constrangimentos da interacção na tomada de decisões curriculares, focando:
os normativos
o tempo
o espaço
as opções pessoais
os colaboradores

Quadro 20 – Dimensão IV – Subdimensão A

Subdimensão B – Constrangimentos nas práticas colaborativas
Objectivo específico: Conhecer a percepção dos inquiridos em relação aos constrangimentos da interacção nas práticas colaborativas, focando:
os normativos
o tempo
a valorização pessoal

Quadro 21 – Dimensão IV – Subdimensão B

7. Técnicas de tratamento de dados

Sendo um dos nossos principais objectivos contribuir para a caracterização das decisões curriculares dos professores e das suas práticas democráticas, como estamos em presença de um estudo simples, de carácter exploratório, limitámo-nos a uma análise dos dados através de procedimentos de estatística descritiva (Maroco e Bispo, 2003). Além disso, para apresentar os dados recolhidos recorreremos a tabelas, quadros e gráficos com índices numéricos, de forma a facilitar a sua leitura e interpretação.

7.1. Análise estatística

Para concretizar os objectivos referidos atrás, procedemos ao tratamento estatístico dos dados. Os dados foram introduzidos numa base de dados específica para este estudo e foram tratados com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), na sua versão 19.0 para Windows. A análise de dados, consoante a sua natureza, foi tratada considerando:

- a) ***Distribuição de frequência*** – que permite a observação de maiores e menores representações das variáveis em estudo por categorias. As variáveis são traduzidas em termos de quantidades ou percentagens, permitindo interpretar a maior ou menor ocorrência (frequência) dos dados na amostra em estudo;
- b) ***Medidas de tendência central*** – tal como a média aritmética, que permite verificar a distribuição dos valores das variáveis em estudo e obter informações sobre os juízos avaliativos dos inquiridos. Para leitura e interpretação dos valores desta medida, adoptámos a seguinte escala de correspondência:

Valores da média	Significado de avaliação
1,0 a 2,5	Claramente inadequado
2,6 a 3,5	Indefinição avaliativa
3,6 a 5,0	Claramente adequado

Quadro 22 – Correspondência entre valores da média e significado de avaliação
(adaptado de Morgado, 2000)

- c) ***Medidas de dispersão*** – como o desvio-padrão que apresenta o afastamento médio da média aritmética e permite observar a consensualidade dos dados. A este nível, consideramos a seguinte correspondência:

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/baixo
Mais de 0,90	Consenso baixo

Quadro 23 – Correspondência entre valores de desvio-padrão e nível de consenso
(adaptado de Morgado, 2000)

- d) **Medidas de relação** – como o *coeficiente de correlação* e a *matriz de correlação* que permitem aferir o grau de fiabilidade do questionário e as relações entre variáveis. As correlações de Pearson, quando aplicadas entre os itens tratados na escala de Likert, permitem aferir o nível de relação entre os itens e averiguar a fiabilidade dos mesmos. Adoptaremos a seguinte escala:

Valor do coeficiente de correlação e nível de relação entre os itens	
Valores inferiores a 0,20	Relação muito baixa
Valores entre 0,20 e 0,39	Relação baixa
Valores entre 0,40 e 0,69	Relação moderada
Valores entre 0,70 e 0,89	Relação alta
Valores acima de 0,9	Relação muito alta

Quadro 24 – Correspondência entre valor do coeficiente de correlação e nível de relação entre os itens (adaptado de Pestana & Gageiro, 2003)

Os valores relativos à distribuição da frequência, à média aritmética e ao desvio-padrão serão alvo de consideração aquando da apresentação e tratamento dos dados. Aplicaremos estas correspondências na leitura e interpretação dos dados, no Capítulo V.

Alfa de Cronbach

Interessa-nos agora apresentar o *Alfa de Cronbach*, calculado a partir dos dados inseridos no programa SPSS, por dimensão e respectivas subdimensões do questionário, uma vez que são úteis para determinar a consistência interna e, consequentemente, a fiabilidade do questionário.

Com os itens tipo Likert de cada subdimensão da escala foi determinado o *Alfa de Cronbach* que avalia a consistência interna do questionário e lhe afere coeficiência de fiabilidade (Tabela 2).

Dimensões	Subdimensões	<i>Alfa de Cronbach</i>
Dimensão I	Subdimensão A	0,738
	Subdimensão B	0,531
	Subdimensão C	0,166
Total		0,483 (0,512 sem a subdimensão C)
Dimensão II	Subdimensão A	0,680
	Subdimensão B	0,717
	Subdimensão C	-
Total		0,818
Dimensão III	-	0,777
Dimensão IV	Subdimensão A	0,727
	Subdimensão B	0,643
Total		0,810
Total da escala (46 itens)		0,785

Tabela 2 – Consistência interna avaliada pelo *Alfa de Cronbach* para as subdimensões de cada Dimensão (itens do tipo Likert)

O entendimento ainda não é consensual entre os estudiosos quanto à consideração do *Alfa de Cronbach*, como lembra Morgado (2003). De forma a analisar a fiabilidade do nosso questionário, consideraremos a escala de correspondência:

Correspondência – Valor <i>Alpha de Cronbach</i> e consistência dos itens	
Valores inferiores a 0,6	Consistência inadequada
Valores entre 0,6 e 0,7	Consistência fraca
Valores entre 0,7 e 0,8	Consistência razoável
Valores entre 0,8 e 0,9	Boa consistência
Valores superiores a 0,9	Muito boa consistência

Quadro 25 – Correspondência *Alpha de Cronbach* e consistência dos itens

De acordo com esta correspondência, deparamo-nos com uma consistência inadequada nas subdimensões B e C da Dimensão I. Para as restantes subdimensões a consistência é fraca ou razoável, não se tendo obtido valores superiores a 0,8.

Em estudos posteriores que recorram a este instrumento de recolha de dados, os resultados obtidos ao nível da consistência interna convidam à reformulação dos itens da Subdimensão B (0,531) e a uma revisão ou abandono dos itens da Subdimensão C (0,166), nesta dimensão.

Também verificamos que as Dimensões II e IV obtêm um valor superior no cálculo *Alfa de Cronbach* total da dimensão, sendo que os cálculos nas respectivas subdimensões são inferiores. Assim sendo, concluímos que as Dimensões II e IV apresentam uma relação mais densa no conjunto dos respectivos dados do que a sua repartição em subdimensões.

Capítulo V – Apresentação e interpretação de dados

Neste capítulo, procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos com a aplicação do questionário à amostra em estudo.

Para facilitar a leitura dos dados, recorreremos à elaboração de gráficos, quadros e tabelas, organizados a partir das dimensões do questionário, e decidimos associar as percentagens das respostas concordantes (concordo e concordo totalmente) e as percentagens das respostas discordantes (discordo e discordo totalmente), facilitando, assim, a respectiva interpretação.

Além disso, decidimos apresentar os dados de acordo com as dimensões que tínhamos definido para elaborar o questionário, nomeadamente:

- Dimensão I – Autonomia curricular
- Dimensão II – Colaboração docente
- Dimensão III – Práticas democráticas
- Dimensão IV – Constrangimentos da interacção.

1. Autonomia curricular

Enveredar por um estudo sobre as decisões curriculares dos professores implica averiguar de que margem de autonomia dispõem, no âmbito das competências que lhe estão consignadas e no quadro de desenvolvimento de um currículo que é definido a nível *macro* (ME) e (re)contextualizado a nível *meso* (escola) e *micro* (sala de aulas).

Com base nestes pressupostos, que escarpelizamos no Capítulo I, revelou-se pertinente clarificar as percepções dos docentes relativamente ao conceito de autonomia curricular. Apresentamos de seguida os resultados obtidos através das respostas aos itens da Subdimensão A do questionário – percepções dos professores sobre autonomia curricular.

Subdimensão A: Percepções dos docentes sobre o conceito de autonomia curricular

A subdimensão A da Dimensão I é constituída pelas questões 1, 2, 3, 12, 21, 30, 50, 51 e 52 do questionário. Destas, apenas a questão 1 não é do tipo Likert e como tal será a primeira a ser apresentada. As restantes, todas do tipo Likert, serão apresentadas em conjunto.

Na primeira questão, interessou-nos saber quais eram as vertentes em que os docentes consideravam dispor de mais autonomia. Para tal, pedimos aos docentes que se pronunciassem perante seis itens que considerámos tarefas com potencial gozo de autonomia docente, a saber: (1) Programação, (2) Planificação, (3) Construção de materiais, (4) Actividades na aula, (5) Actividades fora da aula e (6) Avaliação. Solicitámos que procedessem a uma seriação dos itens, assinalando por ordem decrescente de importância os itens, pelo que pontuações mais baixas revelam mais importância em cada vertente, pois a indicação 1 reverte para a tarefa em que considerada ter mais autonomia e a indicação 6, aquela em que percebe ter menos autonomia. Os resultados seguem apresentados no Quadro 26.

Vertentes da autonomia docente	1	2	3	4	5	6
Programação	17,1	8,3	0	20	25,8	17,1
Planificação	20	25,8	20	20	14,3	0
Construção de materiais	28,6	31,4	17,1	8,3	14,3	0
Realização de actividades dentro da sala de aula	31,4	20	31,4	5,7	5,7	5,7
Realização de actividades fora da sala de aula	2,9	11,4	20	14,3	17,1	34,3
Avaliação	0	2,9	11,4	31,4	22,9	31,4

Quadro 26 – Ordenação das vertentes da autonomia docente

Com base na análise do quadro, verificámos que 31,4% dos docentes classificam a realização de actividades em sala de aula como vertente de maior autonomia docente, sendo que é considerada por outros 31,4% como terceira vertente de maior autonomia docente. Independentemente de ser ordenada em primeira ou terceira posição, remetendo na ordenação para uma posição intermédia, não surge dúvida quanto ao seu reconhecimento, pois pouco mais de 15% de docentes a consideram como vertente de menor autonomia (4.º, 5.º e 6.º lugar). Este resultado não nos surpreende, uma vez que o docente é o principal gestor das decisões curriculares, privilegiado no domínio e gestão do currículo, é quem saberá melhor adaptar ou adequar o currículo formal. Para além do professor, podemos considerar que os principais intervenientes na sala de aula são os alunos, com uma participação mais ou menos activa, mas por norma mais na situação de “consumidores” do currículo. O facto de ocupar igualmente o terceiro lugar nesta ordenação leva-nos a considerar que possa haver consciência quer de uma intervenção

partilhada a jusante (normativos ou trabalho colectivo, por exemplo) quer a montante (participação dos alunos).

A segunda vertente considerada proporcionadora de maior autonomia docente é a construção de materiais (31,4%). A opção de escolha relativa à construção de materiais parece-nos prolongar a autonomia considerada na realização de actividades em sala de aula. De facto, trata-se da definição dos recursos didácticos a aplicar para a concretização destas actividades. Realçamos que nenhum docente considerou não ter autonomia na construção de materiais. Entendemos que esta perspectiva possa referir tanto a prática de construção de materiais originais, como a adaptação de recursos didácticos, bem como o facto de o docente participar na escolha do manual escolar.

Em quarto lugar, 31,4% dos docentes destacam a avaliação. Concluimos que esta vertente é entendida como de menor autonomia para o professor, pois ao contrário da realização de actividades na sala de aulas, adquire uma expressão significativa principalmente nos três últimos lugares da tabela; nunca sendo referida em primeira posição. Tal pode dever-se a vários factores: um deles, a reflexão sobre a avaliação, generalizada nas escolas, no sentido de aferir critérios de avaliação “padronizados” que não comunguem com a participação numa injustiça social (lembramos que este estudo se realizou numa escola secundária, ou seja, com alunos cujos resultados escolares interferem, em muito, com a sua entrada no ensino superior); outro factor pode dever-se à contratualização de objectivos de sucesso escolar, tanto a nível de projectos (como o Mais Sucesso Escolar – Turma Mais) como a nível nacional (definidas pelas metas 2015); por último, consideramos que o facto de os questionários terem sido distribuídos num momento de avaliação possa ter interferido e/ou condicionado o julgamento dos inquiridos.

Em penúltima posição (5.º lugar na ordenação por ordem de importância atribuída pelos inquiridos), surge a programação. Inferimos que os professores têm a percepção da obrigatoriedade dos programas (25,8%), podendo focar-se aqui as várias condicionantes no acto de programação: tanto os conteúdos a leccionar, a carga horária, os períodos lectivos e os objectivos a atingir, como o facto de a programação ser uma actividade realizada em grupo (quer no grupo disciplinar, quer no conselho de turma, quer ainda no seio do departamento) o que, em nosso entender, pode contribuir para que os professores considerem a programação como uma tarefa em que dispõem de menor autonomia.

Os docentes consideraram que é na realização de actividades fora da sala de aula que têm menor autonomia (34,3%). Verificamos aqui a oposição com os resultados obtidos a nível da realização de sala de aula, em que aqui o docente mantém o seu papel de “árbitro” do ensino, mas talvez possamos entender esta discrepância pelo facto das actividades fora de sala de aula serem muitas vezes complementos curriculares com a clara participação de outros intervenientes, e/ou em que sejam proporcionadas outras experiências aos alunos, relegando o professor para uma posição menos preponderante, logo menos autónomo. Também não podemos deixar de referir as actividades fora da sala de aula de organização colaborativa em que as responsabilidades são divididas, logo reduzidas, assim como as actividades de convívio, em que é privilegiado um contacto de aproximação entre docente e alunos, diluindo o protagonismo do professor em termos de decisão curricular.

Não deixamos de analisar a vertente da Planificação que todos os docentes reconhecem como vertente com autonomia curricular docente (nenhum docente a considerou como última prioridade em termos de importância). Todavia as opiniões dividem-se, rondando os 20% os que a seleccionam como primeira prioridade em termos de autonomia, situação que mais ou menos se mantém nas prioridades seguintes, até cerca de 14,3% que a colocam em 5.º lugar na sua ordem de preferências. Inferimos que esta diversidade de opiniões pode estar associada a práticas de planificação diferentes, as quais serão alvo de consideração mais abaixo.

Assim sendo, concluímos que os docentes consideram ter maior autonomia ao nível das actividades que se desenvolvem na sala de aulas e da construção de materiais, ambas inscritas no terreno das decisões metodológicas do docente, sendo a programação, a avaliação e as actividades realizadas fora da sala de aulas vertentes em que consideram dispor de menos autonomia.

Conforme referimos atrás, esta subdimensão integrava também questões com resposta através de uma escala de tipo Likert, cujos dados apresentamos no gráfico seguinte.

Apresentámos oito afirmações, sendo três delas dirigidas apenas aos docentes que tivessem leccionado a disciplina de Oficina do Conhecimento (itens 50 a 52). Trata-se de uma disciplina de oferta de escola, em que o docente tem *a priori* grande margem de autonomia, pois a disciplina não é regida por programa ministerial e cuja principal

finalidade é desenvolver competências, mais disciplinares ou mais transversais, de acordo com as características dos alunos, sempre no sentido elevar o seu interesse e de os envolver em projectos pessoais ou institucionais/escola (PNL, por exemplo). Nestas cinco/oito questões, foi nosso objectivo recolher opiniões que nos permitissem caracterizar as percepções docentes relativamente ao conceito de autonomia curricular.

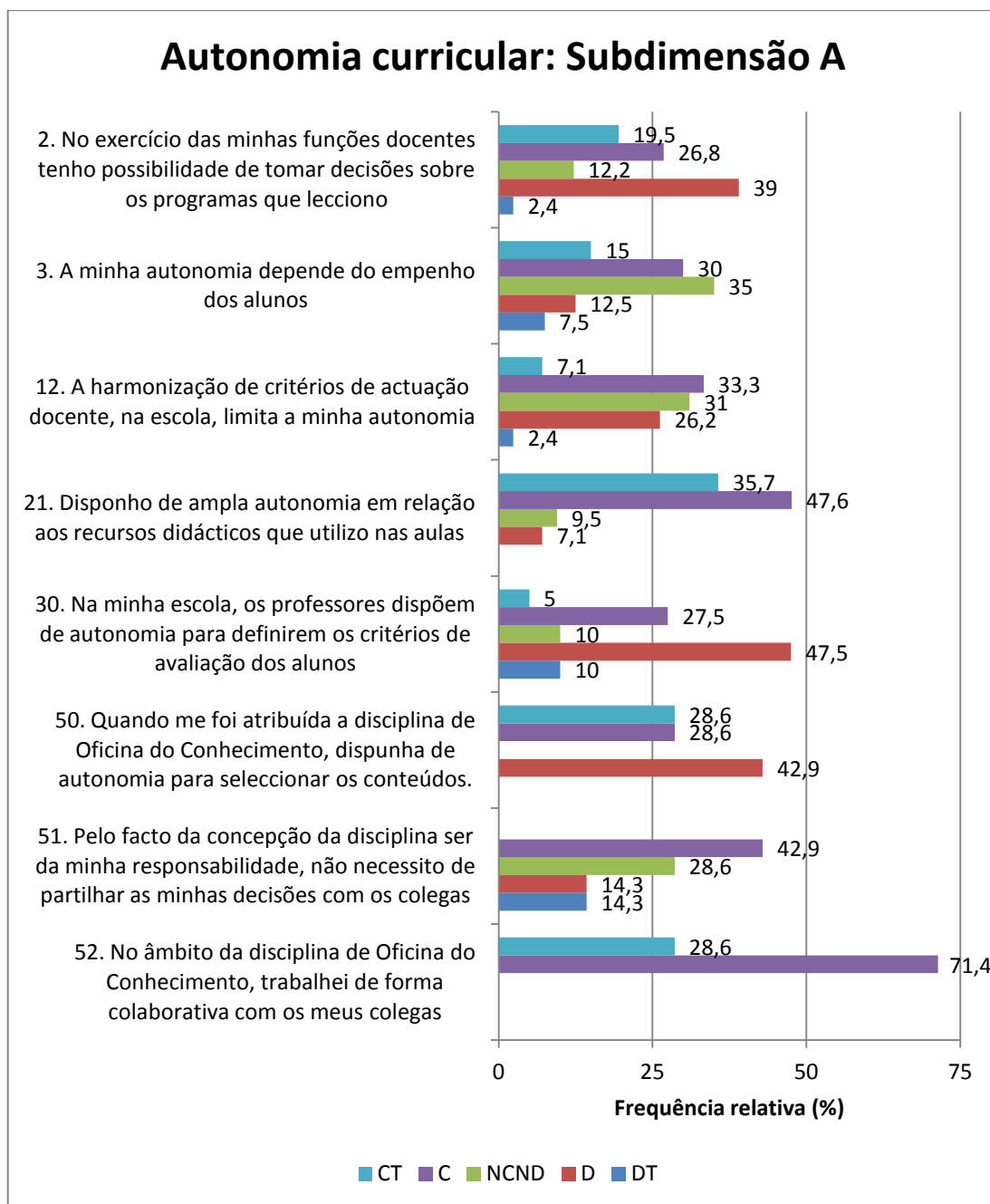


Gráfico 9 - Distribuição de frequências relativas aos itens da Dimensão I – Subdimensão A.

Observando o Gráfico 9, podemos afirmar que uma esmagadora maioria de professores inquiridos (83,3%) considera ter uma margem significativa de autonomia em relação aos recursos didácticos utilizados nas aulas. À luz da ordenação anteriormente interpretada, confirma-se que os docentes têm a percepção de gozar de autonomia na dimensão pedagógica das suas competências curriculares, reflectida aqui nas decisões que tomam ao nível dos recursos didácticos.

Tínhamos mais acima verificado que os docentes consideravam dispor de menor autonomia no tocante às vertentes relativas à avaliação e à programação. No que diz respeito à sua autonomia para definir os critérios de avaliação, a situação confirma-se, verificando uma clara dispersão nas posições assumidas pelos professores, uma vez que 57,5% dos inquiridos assegura que tem pouca autonomia nesse processo, limitando-se mais a aplicar critérios do que a defini-los, assumindo uma posição contrária 32,5% dos inquiridos. Os restantes 10% não se pronunciam sobre o assunto.

Relativamente às decisões que os professores tomam sobre os programas que leccionam, os inquiridos não assumem uma posição categórica, uma vez que 41,4% dos inquiridos afirma não ter possibilidade de tomar decisões sobre os programas, limitando-se a cumprir o que é prescrito pelo Ministério da Educação, posição de que discordam 46,3%, existindo, ainda, 12,2% que não se pronuncia sobre o assunto.

Quanto ao facto de a autonomia curricular dos professores estar directamente relacionada com o empenho dos alunos, não deixa de ser significativa a percentagem de docentes (35%) que não se pronuncia a este respeito. Porém, 45% dos docentes que participaram no estudo concorda com essa relação, o que nos permite inferir que a inclusão e participação dos alunos nas decisões inerentes ao processo de desenvolvimento do currículo é um factor propício para a tomada de decisões, e consequente desenvolvimento da autonomia, por parte dos professores. Registe-se, ainda, o facto de 20% de respondentes discordar dessa relação.

No que diz respeito ao facto de a harmonização de critérios de actuação entre os docentes poder limitar a sua autonomia, as opiniões dividem-se: 40,4% dos inquiridos considera que essa harmonização condiciona o desenvolvimento de posturas mais autónomas, 28,6% considera que não e cerca de 31% não se manifesta a esse respeito. Estes resultados não nos surpreendem, corroborando, até, a pluralidade de opiniões dos

docentes, remetendo-nos para percursos pessoais e profissionais distintos, consoante a maior ou menor aceitabilidade e/ou valorização das decisões conjuntas.

Os três últimos itens propostos relacionavam-se com a disciplina Oficina do Conhecimento que, embora fosse leccionada apenas por sete professores não deixa de ser relevante no estudo das percepções docente sobre a autonomia curricular. No item relativo à selecção dos conteúdos, as opiniões dos inquiridos dividem-se – 57,2% considera que quando lhe foi atribuída a disciplina dispunha de ampla autonomia para seleccionar os conteúdos, assumindo uma posição discordante 42,9% de inquiridos. Tal facto pode estar relacionado com o desenvolvimento de projectos institucionais ou transversais, mais estruturados na base de um trabalho em equipa onde as decisões são tomadas mais colectiva do que individualmente. Esta inferência é corroborada pelas respostas ao item 52, onde todos os docentes inquiridos asseguram terem desenvolvido um trabalho colaborativo no âmbito desta disciplina.

Na sequência da situação anterior, não deixa de ser curioso que, confrontados com a possibilidade de, pelo facto de serem responsáveis pela concepção da disciplina que leccionam, não terem necessidade de partilhar decisões com os colegas, 42,9% assegurarem que não, 28,6% assumirem uma posição contrária e igual percentagem não se pronunciar sobre o assunto. Trata-se de uma posição que não se coaduna com a posição que a totalidade dos inquiridos assume quando confronta com o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na mesma disciplina. Face a estes resultados, não podemos deixar de colocar a seguinte questão: será que, o facto de os docentes serem titulares de uma disciplina, e responsáveis pela sua concepção, os isenta de partilharem as decisões que tomam com os colegas? Será que estes professores percebem a autonomia curricular numa lógica individualista e numa perspectiva unilateral?

Relativamente aos itens em questão, procedemos também ao cálculo das médias aritméticas das respostas e respectivos valores do desvio-padrão. Os resultados encontram inseridos na Tabela 3.

A análise da tabela 3 permite-nos constatar que a média das respostas relativas ao item *“Na minha escola, os professores dispõem de autonomia para definirem os critérios de avaliação dos alunos”* evidencia um juízo avaliativo claramente inadequado por parte dos respondentes, o que não nos surpreende porque os professores dispõem de muito pouca autonomia na definição dos critérios de avaliação. Em situação oposta, os valores das

médias das respostas aos itens “Disponho de ampla autonomia em relação aos recursos didácticos que utilizo nas aulas” (21), “Pelo facto da concepção da disciplina ser da minha responsabilidade, não necessito de partilhar as minhas decisões com os colegas” (51) e “No âmbito da disciplina de Oficina do Conhecimento, trabalhei de forma colaborativa com os meus colegas” (52), evidenciam um juízo avaliativo claramente adequado por parte dos inquiridos. Sobressai a situação de indefinição avaliativa relativa aos restantes itens em análise (2, 3, 12 e 50), o que nos permite compreender a posição ambígua que os professores assumem ao nível da autonomia curricular.

Itens	Média	DP
2. No exercício das minhas funções docentes tenho possibilidade de tomar decisões sobre os programas que lecciono	3,22	1,235
3. A minha autonomia depende do empenho dos alunos	3,33	1,118
12. A harmonização de critérios de actuação docente, na escola, limita a minha autonomia	3,17	0,986
21. Disponho de ampla autonomia em relação aos recursos didácticos que utilizo nas aulas	4,14	0,861
30. Na minha escola, os professores dispõem de autonomia para definirem os critérios de avaliação dos alunos	2,70	1,137
50. Quando me foi atribuída a disciplina de Oficina do Conhecimento, dispunha de autonomia para seleccionar os conteúdos.	3,43	1,397
51. Pelo facto da concepção da disciplina ser da minha responsabilidade, não necessito de partilhar as minhas decisões com os colegas	4,00	1,155
52. No âmbito da disciplina de Oficina do Conhecimento, trabalhei de forma colaborativa com os meus colegas	4,29	0,488

Tabela 3 – Valores da média aritmética e desvio-padrão para os itens da Dimensão I

Relativamente ao desvio-padrão, os valores obtidos revelam uma enorme falta de consenso entre os professores, verificando-se que apenas as respostas ao item 52 evidenciam um consenso moderado alto, talvez porque aí se incide nas percepções que os professores sobre a importância do trabalho colaborativo em termos de tomada de decisões autónomas. Todos os restantes itens apresentam um consenso baixo.

Antes de terminarmos a análise desta dimensão do questionário, decidimos verificar se existiam correlações (positivas ou negativas) entre os itens que a integram. Os resultados encontram-se inseridos na Tabela 4.

Itens	2	3	12	21	30	50	51	52
2	1							
3	0,548	1						
12	0,198	-0,084	1					
21	-0,072	-0,061	0,407	1				
30	0,155	0,114	-0,176	-0,089	1			
50	0,210	0,210	0,413	0,622	-0,030	1		
51	0,296	-0,296	0,375	0,675	-0,255	0,620	1	
52	0,050	0,400	0,592	0,548	0,344	0,524	0,000	1

Tabela 4 - Correlações entre os itens da Dimensão I - Subdimensão A

Pela análise da Tabela 4 verificamos que apenas existem algumas correlações estatisticamente significativas, embora tais correlações traduzam uma relação moderada entre os respectivos itens:

- correlação positiva (0,548) entre os itens 2 – *No exercício das minhas funções docentes tenho possibilidade de tomar decisões sobre os programas que lecciono* – e 3 – *A minha autonomia depende do empenho dos meus alunos* –, o que nos permite concluir que os professores que reconhecem ter autonomia curricular no âmbito da gestão dos programas que leccionam condicionam as suas decisões ao empenho e participação dos alunos;
- correlação positiva, mas ténue, entre o item 12 – *A harmonização de critérios de actuação docente, na escola, limita a minha autonomia* – e os itens 21 – *Disponho de ampla autonomia em relação aos recursos didácticos que utilizo nas aulas No âmbito da disciplina de Oficina do Conhecimento, trabalhei de forma colaborativa com os meus colegas* (0,407) – 50 – *Quando me foi atribuída a disciplina de Oficina do Conhecimento, dispunha de autonomia para seleccionar os conteúdos* (0,413) – 52 – *No âmbito da disciplina de Oficina do Conhecimento, trabalhei de forma colaborativa com os meus colegas* (0,592). Tais resultados permitem-nos inferir que, quanto mais autonomia os professores consideram ter ao nível dos recursos didácticos que utilizam na sala de aula mais consideram a harmonização de critérios com os colegas um factor inibidor dessa autonomia, embora não considerem que isso se reflecta ao nível da selecção dos conteúdos das disciplinas que concebem;

- correlação positiva, ainda que moderada, entre o item 21 – *Disponho de ampla autonomia em relação aos recursos didácticos que utilizo nas aulas* – e os itens 50 – *Quando me foi atribuída a disciplina de Oficina do Conhecimento, dispunha de autonomia para seleccionar os conteúdos* (0,622) – 51 – *Pelo facto da concepção da disciplina ser da minha responsabilidade, não necessito de partilhar as minhas decisões com os colegas* (0,675) – e 52 – *No âmbito da disciplina de Oficina do Conhecimento, trabalhei de forma colaborativa com os meus colegas*. Trata-se de correlações que não nos surpreendem uma vez que, no caso específico da disciplina de Oficina do Conhecimento, a posse de ampla autonomia em relação aos materiais didácticos utilizados nas aulas se reflecte positivamente quer ao nível da selecção dos conteúdos a abordar, quer do professor poder assumir por si só as decisões que julga mais convenientes, quer, ainda, no trabalho colaborativo que desenvolve com os colegas;
- uma correlação positiva entre o item 50 e Os itens 51(0,620) e 52 (0,524), o que nos permite compreender que o facto de os professores disporem de autonomia para seleccionar os conteúdos da disciplina que leccionam não os veicula a partilhar as suas decisões com os colegas.

Subdimensão B: Percepções do conceito de autonomia consagrado nos normativos

De algum tempo a esta parte, muito se tem versado sobre a perda de autoridade do professor, substituindo o profissional mero transmissor de conhecimento e de regras por um ser pensante e actuante, provido de competências até então “hermetizadas” por uma teoria curricular técnica e um parco enquadramento legislativo. Progressivamente, os docentes adquirem um papel cada vez mais participativo na escola, passando a exercer funções de acordo com as competências que lhes são atribuídas. Cabe doravante ao docente desenvolver as suas capacidades e apresentar o seu grau de *performance* no âmbito que lhe compete. Assim sendo, é-lhe conferida alguma autonomia que o obriga a tomar decisões, nomeadamente, curriculares. Tendo verificado na Subdimensão anterior que o docente reconhece ter ampla autonomia no tocante às opções metodológicas, pareceu-nos pertinente incluir uma Subdimensão dedicada à percepção do conceito consagrado nos normativos.

Na expectativa de contribuir para o esclarecimento das percepções que o docente tem sobre a autonomia que lhe é cometida pelos normativos, considerámos os seguintes itens: (1) o projecto curricular de turma, (2) o programa, (3) a metodologia e (4) o currículo.

Apresentámos aos inquiridos cinco questões com resposta através de uma escala de tipo Likert – as questões 6, 15, 24, 22 e 40 – cujos dados apresentamos no gráfico seguinte.

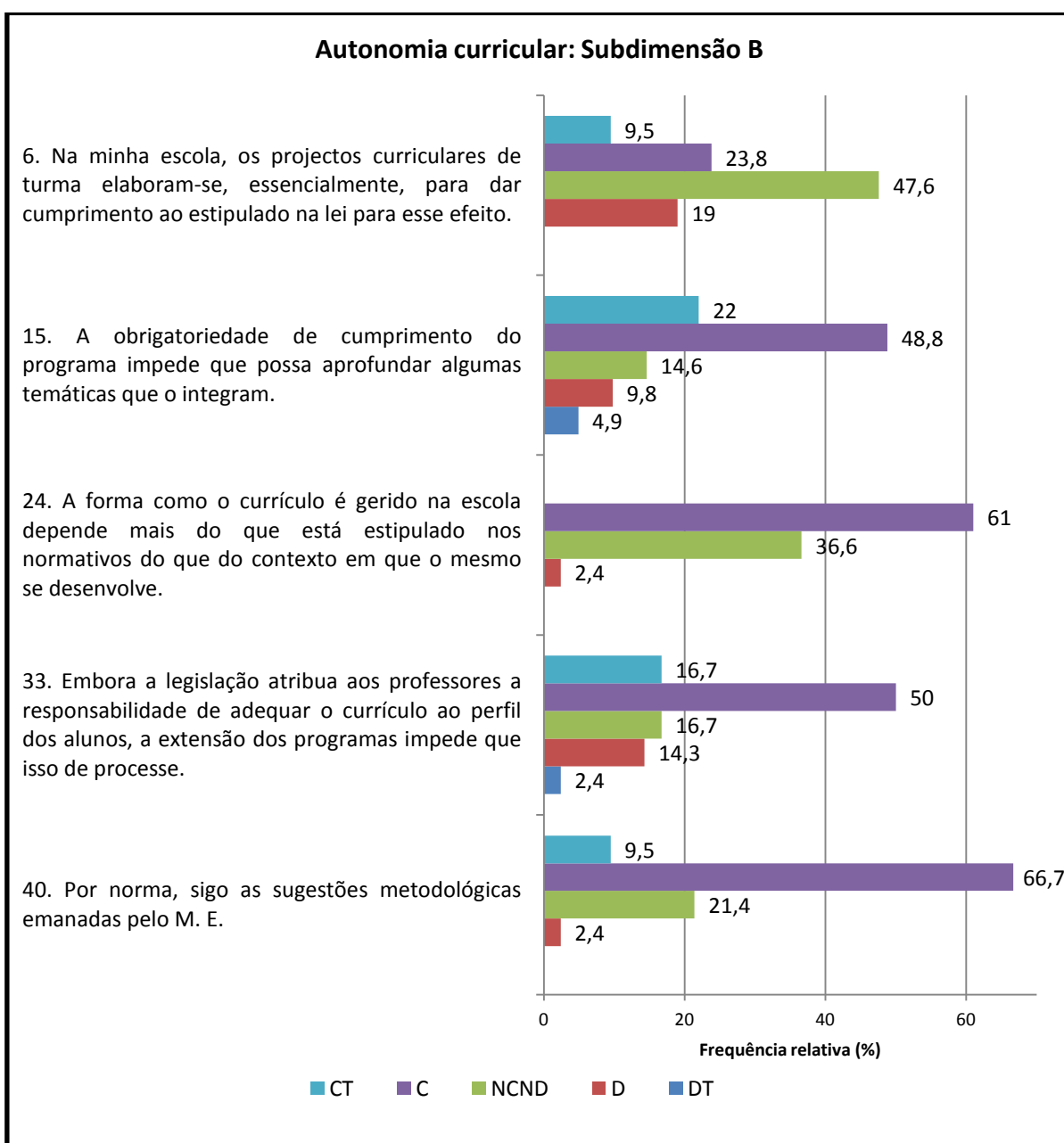


Gráfico 10 – Distribuição de frequências relativas para a Dimensão I – Subdimensão B

De acordo com o Gráfico 10, podemos observar que a clara maioria dos professores inquiridos (76,2%) segue as sugestões metodológicas do Ministério da Educação. Uma vez que estes docentes reconheceram ter ampla autonomia curricular ao nível da metodologia, nomeadamente na construção de materiais, apuramos que distinguem claramente a orientação da obrigação, podendo entender-se que o facto de aceitar as indicações metodológicas se pode prender com razões de interesse, actualização e reflexão profissional.

Nas restantes vertentes, os inquiridos têm a nítida percepção de que os normativos limitam a sua autonomia curricular: seja a nível do programa, aqui realçando-se a sua extensão, seja a nível processual, com a percepção de que a gestão curricular escolar é claramente dependente da legislação em vigor. Tal pode traduzir o desencantamento existente na classe docente por reformas sucessivas que acabam por não proporcionar sentido a algumas alterações e/ou simplesmente conduzem a que não se atribua importância às novas medidas.

A clara maioria dos professores inquiridos (70,8%) assume que o cumprimento dos programas coarctar o aprofundamento de algumas temáticas. Estes dados vão de par com as conclusões que acima explanámos, sublinhando que os docentes percebem como deficitário o seu grau de autonomia relativamente à programação. É, de igual modo, expressiva a percentagem de docentes (66,7%) que se consideram impedidos de adequar o currículo aos seus alunos devido à extensão dos programas.

A gestão do currículo na escola é claramente vista como mais dependente do que é prescrito nos normativos do que do contexto educativo específico (61%). A sua operacionalização concretiza-se através do desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma. É aqui que os docentes nos surpreendem com uma consciente posição de equilíbrio entre o poder normativo e a resposta a uma realidade concreta: 47, 6% dos docentes não concordam com, nem discordam de (6) *“Na minha escola, os projectos curriculares de turma elaboram-se, essencialmente, para dar cumprimento ao estipulado na lei para esse efeito”*. Cerca de metade dos inquiridos não fazem prevalecer o peso dos normativos na elaboração dos PCT, o que nos leva a inferir que há plena consciência da importância das decisões curriculares da escola e dos docentes, valorizando a percepção da autonomia. Apesar de tudo, o PCT é ainda visto por parte significativa dos docentes (33,3%) como

mera resposta à imposição legal, um instrumento possivelmente mais burocratizante do que necessário.

Relativamente aos itens em causa, apresentamos o cálculo das médias aritméticas e respectivos valores de desvio-padrão (Tabela 5).

Na Tabela 5, verificamos que, à excepção do item “*Na minha escola, os projectos curriculares de turma elaboram-se, essencialmente, para dar cumprimento ao estipulado na lei para esse efeito*” (6), cuja média denota indefinição avaliativa, todos os outros itens são claramente adequados, confirmando a tendência para a percepção limitativa do conceito de autonomia docente nos normativos.

Itens	Média	DP
6. Na minha escola, os projectos curriculares de turma elaboram-se, essencialmente, para dar cumprimento ao estipulado na lei para esse efeito.	3,24	0,878
15. A obrigatoriedade de cumprimento do programa impede que possa aprofundar algumas temáticas que o integram.	3,73	1,073
24. A forma como o currículo é gerido na escola depende mais do que está estipulado nos normativos do que do contexto em que o mesmo se desenvolve.	3,59	0,547
33. Embora a legislação atribua aos professores a responsabilidade de adequar o currículo ao perfil dos alunos, a extensão dos programas impede que isso de processe.	3,64	1,008
40. Por norma, sigo as sugestões metodológicas emanadas pelo M. E.	3,83	0,621

Tabela 5 - Dimensão I – Subdimensão B: média e desvio padrão

No tocante aos valores do desvio-padrão, verificamos que há, nas respostas ao item 24, um consenso moderado alto entre os docentes quanto à prevalência dos normativos. Já os itens 6 e 40 apresentam um consenso moderado baixo, que salienta a expressão de um grupo de docentes que afirma a sua margem de autonomia.

Concluimos a análise desta Subdimensão com a expressão das correlações entre os itens, conforme apresentamos na Tabela 6.

Itens	6	15	24	33	40
6	1				
15	0,214	1			
24	0,522*	0,009	1		
33	0,291	0,461*	0,109	1	
40	0,209	-0,144	0,076	-0,097	1

* Significativa a 1%

Tabela 6 – Correlações entre os itens da Dimensão I – Subdimensão B

Da análise da Tabela 6, sobressaem duas correlações estatisticamente significativas a 1%, apresentando uma relação moderada entre os itens, como segue:

- correlação positiva (0,522), entre os itens 6 – *Na minha escola, os projectos curriculares de turma elaboram-se, essencialmente, para dar cumprimento ao estipulado na lei para esse efeito* – e 24 – *A forma como o currículo é gerido na escola depende mais do que está estipulado nos normativos do que do contexto em que o mesmo se desenvolve*. Assim sendo, professores que consideram que o PCT serve essencialmente para cumprimento da lei encaram também a gestão do currículo na escola mais como uma obrigação normativa do que como uma oportunidade de gestão curricular local.
- correlação positiva (0,461), entre os itens 15 – *A obrigatoriedade de cumprimento do programa impede que possa aprofundar algumas temáticas que os integram* – e 24 – *A forma como o currículo é gerido na escola depende mais do que está estipulado nos normativos do que do contexto em que o mesmo se desenvolve*. Esta correlação reforça a inferência anterior quanto à importância das directivas nacionais, traduzindo a percepção dos limites da autonomia curricular do docente. Note-se que estes dois itens remetem expressamente para um nível de decisão da estrutura *macro* do ensino, fortemente condicionador do trabalho docente.

Subdimensão C: Formas de valorização das competências curriculares dos professores

Balizados entre currículo prescrito e realidade escolar, os docentes vão cruzando os dados que possuem, tomando decisões privilegiando, e consequentemente relativizando, ora uns parâmetros ora outros. A tomada de decisões emerge da contraposição de referentes que obriga a uma respectiva valoração. Neste sentido, pareceu-nos pertinente apresentar algumas situações aos docentes envolvidos neste estudo. As opiniões emitidas, auxiliando-nos em questões de tipo Likert, permitiram-nos delinear uma subdimensão C – formas de valorização das suas competências curriculares. Propusemos afirmações que considerassem simultaneamente (1) objectivos curriculares e aprendizagem dos alunos, (2) autonomia de escola e plano curricular, (3) metodologia e trabalho docente, (4) critérios de avaliação e Ministério da Educação e (5) normas de avaliação e exames nacionais.

Os itens 9, 18, 27, 37 e 43 do questionário são os que constituem esta subdimensão e se apresentam no Gráfico 11, conforme se segue.

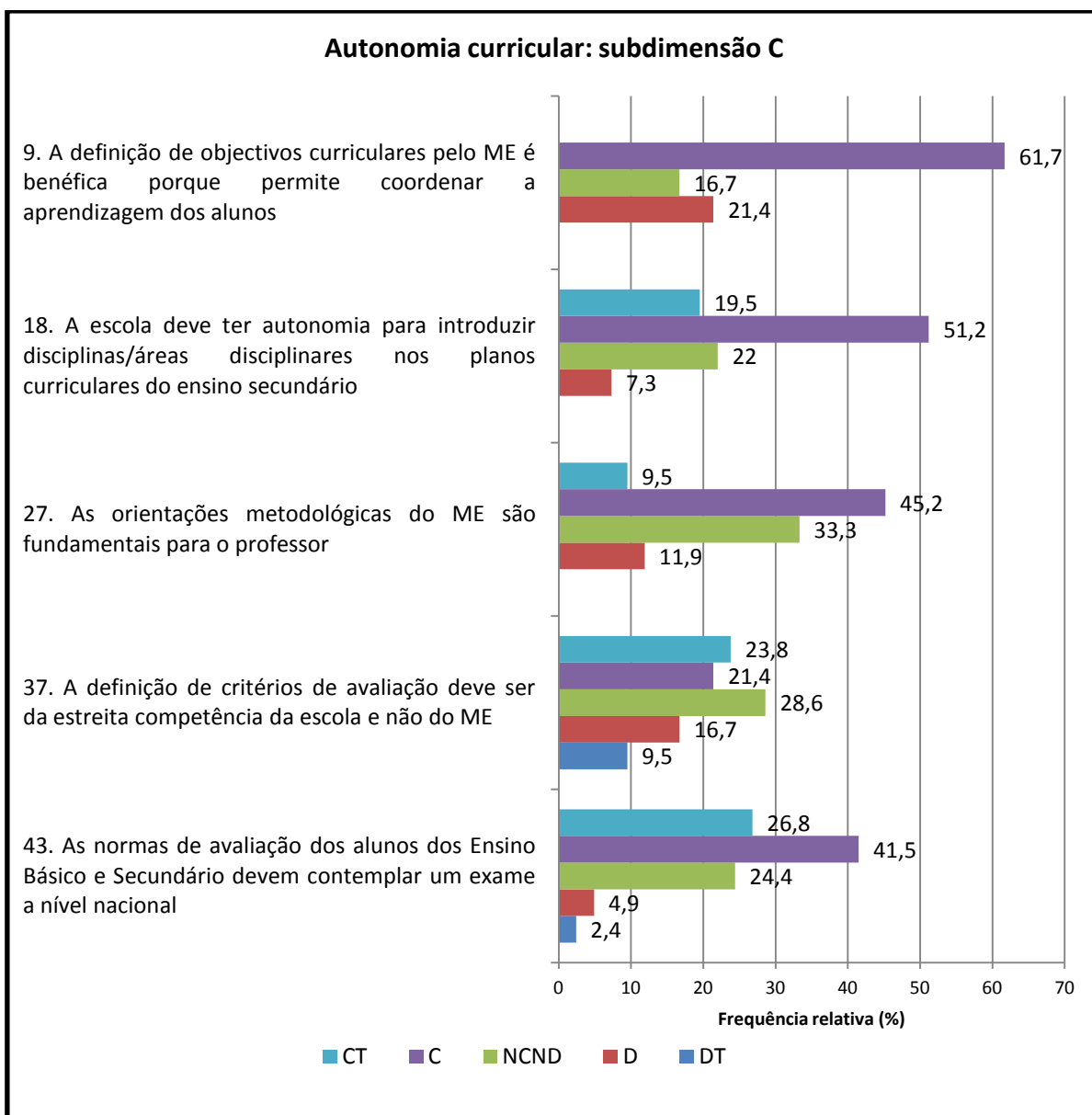


Gráfico 11 – Distribuição de frequências relativas para os itens da Dimensão I – Subdimensão C

Observando o Gráfico 11, a clara maioria dos docentes (70,7%) reclama-se competente para definir disciplinas/áreas de saber como complemento educativo, provavelmente decorrente do conhecimento que têm das realidades escolares onde estão inseridos. Assim sendo, por eles, a escola devia ter autonomia para inserir disciplinas no ensino secundário. Esta opinião prova por um lado, a incompetência da escola na definição da estrutura do plano curricular e, por outro lado, a alta valorização das capacidades docentes. Afirmar que devia competir à escola não só gerir o currículo, mas também contrinuir no plano curricular, leva a considerar que os docentes se reconhecem aptos a

definir o conhecimento que não está presente e que teria lugar no desenvolvimento curricular dos alunos. Esta posição corrobora o desejo de desenvolver o currículo numa perspectiva teórica sócio-crítica com maior amplitude da autonomia docente.

No tocante a considerar se as normas de avaliação deviam contemplar um exame nacional, uma considerável maioria dos docentes opinou a favor (68,8%). Este resultado leva-nos a inferir que os docentes valoram a participação do Estado no final do percurso de ensino, cabendo ao professor desenvolver com plena autonomia o processo educativo conducente. Realçamos que este questionário foi aplicado numa escola com nível de ensino secundário, carreando tanto uma introdução plácida de exames nacionais como a existência de reflexão quanto à sua importância. Embora a preparação dos alunos para exames seja um factor de pressão comumente assumido pelos docentes, a possibilidade de medição externa pode reflectir-se como estimulante para aumentar a consciência profissional e assim contribuir para o seu prestígio. Não esqueçamos que, dado o quadro docente, grande parte foi formada passando por patamares de evidenciação de conhecimentos através de exames, tornando-os familiares e meio de autenticação de conhecimentos. Perspectivando o aluno, os docentes podem considerar interessante incluir exames como forma de motivar a aprendizagem, porque são principalmente os discentes que vivem a ansiedade destes momentos em que se estreiam, e cujos resultados interferem directamente nos seus projectos de vida.

No pólo da sua autonomia curricular, a metodologia, os docentes dão relevância às orientações metodológicas do ME (64,7%). Retomamos aqui a questão dos docentes apreciarem estas indicações, possivelmente no intuito de permanente actualização, vital à sua função, *quicá* procurando soluções aos problemas que o currículo actual lhes proporcionou ao alterar padrões de ensino experienciado pessoal e profissionalmente. Evidenciamos a representação, ainda interessante, de docentes que nem concordaram com, nem discordaram das propostas metodológicas do ME lhes serem fundamentais (33,3%). Estes docentes serão possivelmente aqueles que usufruem de maior autonomia, sendo que não negam a informação, todavia não lhe reconhecem supremacia.

Quanto à definição aos objectivos curriculares, a evidente maioria dos professores (61,7%) concorda que seja da responsabilidade do ME. Podemos considerar que os docentes aguardam que o nível *macro* lhes indique o pretendido com o ensino, assim entenderemos aqui os objectivos, o que se concilia perfeitamente com um conceito de

educação ao serviço do ensino público, visando o prosseguimento de estudos e a inserção dos alunos na vida activa, pois cabe ao Estado analisar as necessidades e tendências nacionais de acordo com conjecturas internacionais e mundiais, procurando viabilidade de sustentação sócio-económica.

Finalmente, as opiniões dividem-se quanto à definição de critérios de avaliação ser total competência do ME. Embora perto da maioria dos professores concordem e concordem totalmente (45,2%), a categoria com maior percentagem de respostas é a da indecisão (28,6%) e 26,2% dos docentes discordam. Este resultado não nos surpreende uma vez que foi uma das vertentes consideradas com menor autonomia docente. Seja pela reflexão cada vez mais partilhada sobre a necessidade de aferição de critérios de igualdade na avaliação, com o objectivo de não prejudicar alunos e paralelamente evitar injustiças, mas também pelo conhecimento das diferentes condicionantes do percurso dos alunos, a quase maioria dos docentes reclama-se competente para definir totalmente os critérios de avaliação.

Passamos de seguida a analisar estes itens em termos de média aritmética e respectivo desvio-padrão, aferindo mais algumas interpretações.

Na Tabela 7, verificamos que dois itens se destacam por revelarem valores de avaliação claramente adequada. São eles o item *A escola deve ter autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares do ensino secundário* (18) e o item *As normas de avaliação dos alunos dos Ensino Básico e Secundário devem contemplar um exame a nível nacional* (43), o que permite realçar a valorização das competências docentes em termos de definição de currículo e de processo, embora impelindo o Estado a uma participação de cariz avaliativo, com exames nacionais. Já considerámos que estes docentes são “formatados” a considerar importante o exame nacional, que rastreia os bons alunos, reconceptualizando a escola como selectiva por um lado, mas também como desejável porque oferecedora de oportunidades. Pode entender-se aqui, numa outra perspectiva, um desencanto perante a escola democrática, desvirtuada por uma globalização que turva a individualidade.

Itens	Média	DP
9. A definição de objectivos curriculares pelo ME é benéfica porque permite coordenar a aprendizagem dos alunos	3,40	0,828
18. A escola deve ter autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares do ensino secundário	3,83	0,834
27. As orientações metodológicas do ME são fundamentais para o professor	3,52	0,833
37. A definição de critérios de avaliação deve ser da estreita competência da escola e não do ME	3,33	1,282
43. As normas de avaliação dos alunos dos Ensino Básico e Secundário devem contemplar um exame a nível nacional	3,85	0,963

Tabela 7 - Dimensão I – Subdimensão C: média e desvio padrão

Quanto aos valores do desvio-padrão, é de notar que os itens 37 e 43 têm um consenso baixo, sendo de consenso moderado baixo todos os outros. Esta observação obriga a contextualizar respostas e inferências, realçando a sua não generalização.

Passaremos a observar as correlações existentes entre os itens desta subdimensão.

Itens	9	18	27	37	43
9	1				
18	0,062	1			
27	0,286	-0,009	1		
37	0,260	0,194	-0,145	1	
43	-0,207	0,123	0,373**	-0,343	1

** Significativa a 5%

Tabela 8 – Correlações entre os itens da Dimensão I – Subdimensão C

Quanto às correlações entre os itens de Likert da Subdimensão C da Dimensão A, apresentados na Tabela 8, verificamos que existe uma correlação positiva significativa entre os itens 27 – *As orientações metodológicas do ME são fundamentais para o professor* e 43 – *As normas de avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário devem contemplar um exame a nível nacional* (0,373), que traduz uma relação fraca entre

ambos, embora aponte para uma possível necessidade de orientação ministerial, tanto no início da acção educativa para apresentar objectivos educacionais, na indicação da metodologia a seguir, como no seu término, com a realização de exames, mas também, é possível inferir que a opção metodológica do docente é meramente condicionada pela realização de exames. De uma forma ou de outra, surge a importância de um enquadramento legal e infere-se o apelo ao rigor.

2. Colaboração docente

É um pressuposto que o trabalho docente obriga a tomar decisões curriculares entre professores, sejam elas no campo puramente disciplinar, em que os docentes se reúnem em órgãos de Conselho de grupo ou de Departamento Curricular, sejam elas relativas à transversalidade e adequação aos alunos, em que se configuram reuniões de Conselho de Turma ou mesmo, de assento mais restrito, na gestão do currículo ao nível *meso*, em Conselhos de Directores de Turma e no Conselho Pedagógico. A organização da escola pressupõe, assim sendo, espaços respectivos às tomadas de decisão segundo assuntos identificados. Deste modo, e de acordo com o cumprimento de deveres inerentes ao exercício de funções na Administração Pública, o trabalho entre pares desenvolve-se *a priori* num sistema colegial, de respeito para com o outro, em que todos competem pelo sucesso comum do serviço a prestar. Partindo deste patamar que caracterizamos de básico, consideraremos o trabalho colegial aquele em que se desenvolvem tarefas no cumprimento de ordens. Não obstante esta realidade, o trabalho desenvolvido entre docentes pode desempenhar-se de forma mais ou menos colaborativa, concebendo um profissionalismo mais activo que a colegialidade, reconhecendo um expoente que apelidámos de cooperação. Desta forma, consideramos que a colaboração diz respeito à interacção entre dois ou mais intervenientes, que tomam decisões em conjunto, de forma mais ou menos pontual, mantendo uma clara margem de autonomia para decidirem unilateralmente sobre parte dos assuntos comuns. Reservaremos o termo de cooperação para uma interacção entre docentes que revele constante partilha e tomada de decisões conjuntas, operando o processo em parceria.

Objectivando valorar a importância da tomada de decisão como motivadora de práticas entre docentes, inserimos uma dimensão de estudo sobre colaboração docente. No

instrumento que apresentámos, aplicámos sempre o lexema “colaboração”, assim como os seus derivados. Foi nosso entender simplificar a terminologia adoptando um só termo, embora tenhamos intencionalmente dirigido questões que se referiam às várias formas de trabalhar em equipa, podendo inferir quanto aos vários modelos.

De modo análogo à análise da dimensão anterior, iniciámos a Dimensão B – Colaboração docente com uma subdimensão vincada para a caracterização da percepção docente sobre o conceito que representa, cujos resultados passamos a expor.

Subdimensão A: Percepções sobre colaboração docente

Na Subdimensão A – Percepções sobre colaboração docente, iremos questionar as percepções dos professores quanto ao conceito de colaboração docente, procurando limitar o referente. Esta subdimensão é constituída pelos itens 10, 19, 28 e 38, apresentados no Gráfico 12 e na Tabela 9 com os resultados obtidos em termos de frequências relativas em cada categoria de respostas e as respectivas médias e desvios padrão.

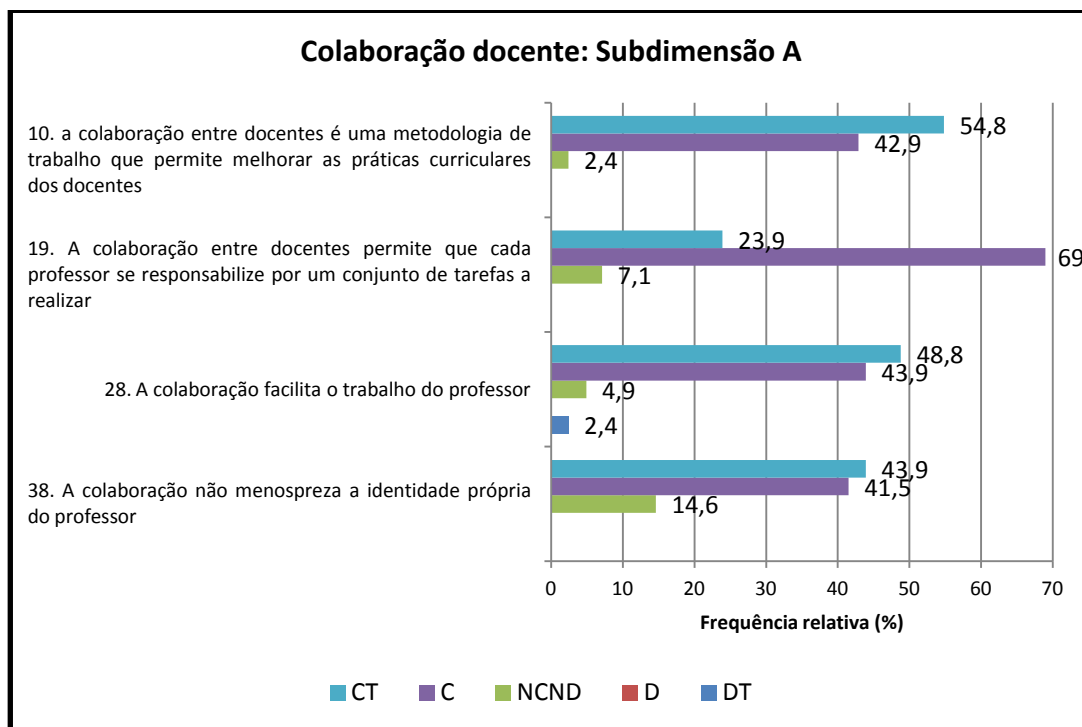


Gráfico 12 – Distribuição de frequências relativas para a Dimensão II – Subdimensão A

De acordo com o Gráfico 12, a quase totalidade dos professores reconhece a colaboração docente como uma metodologia potenciadora de melhoria das práticas curriculares (97,7%). Os professores, gestores de currículo proficientes ao nível metodológico como anteriormente analisado, foram fortemente sensíveis ao reconhecimento do tipo de metodologia que é a colaboração docente. Esta, enquanto metodologia, é catapultadora de alterações na prática curricular docente. Não partiremos do princípio de que todas as partilhas tenham resultado numa alteração bem sucedida, antes tendemos a considerar que a troca de conhecimentos entre docentes possa provocar a experimentação de novas propostas e que, num processo contínuo de reflexão-acção, se tenham melhorado práticas educativas.

De forma massiva, os professores (92,9%) percebem a colaboração como promotora da assunção de responsabilidade individual de parte das tarefas perante um determinado grupo. Esta posição permite considerar que a partilha entre docentes pode conceptualmente revestir o carácter de divisora de tarefas entre os pares. Consequentemente, colaborar assemelha-se a uma prática possivelmente colegial, colaborativa ou cooperativa. O parcelamento de tarefas *per se* não nos indica o grau de autonomia com que fica o docente na prossecução de tarefas, nem a regularidade de reflexão partilhada ao longo do processo de execução. Todavia, é um indicador importante para cruzamento com o item que se analisa de seguida.

A esmagadora maioria dos docentes considera também que o trabalho colaborativo facilita o trabalho. Considerando que os docentes defenderam que a colaboração permitia a divisão de tarefas, podemos inferir que, consequentemente, se retira alguma sobrecarga ao docente, ganhando este indubitavelmente tempo. A assunção de co-responsabilidades é assim libertadora da pressão do individualismo, além de proporcionar crescimento pessoal e profissional inerente a esta metodologia, como referimos em apreço.

Resta-nos entender se esta colaboração é percebida como restritiva em relação à representação individual do professor. Mais uma vez, embora ligeiramente menos pronunciada (85,4%), os docentes reconhecem virtude a este método de trabalho. Assumem que a colaboração não prejudica a expressão individual do docente. Reputamos bastante importante este resultado para desfazer a eventual sombra da consideração do trabalho colaborativo como grupo de trabalho que possa motivar alguma inércia por parte de docentes. Com esta posição, concluímos que os docentes nem consideram nem

percepcionam que aconteça ao seu redor (caso contrário pressupomos que se denunciaria na disparidade de respostas) um aproveitamento do trabalho colaborativo para trabalhar menos. A intervenção e participação plena do docente no seio do grupo estão, para nós, aqui salvaguardadas conceptualmente, e colaborar torna-se sinónimo de trabalhar melhor.

Passamos a considerar os resultados obtidos no tocante à média aritmética dos itens analisados nesta primeira Subdimensão da Dimensão B, e respectivos desvios-padrão.

Itens	Média	DP
10. A colaboração entre docentes é uma metodologia de trabalho que permite melhorar as práticas curriculares dos docentes	4,52	0,552
19. A colaboração entre docentes permite que cada professor se responsabilize por um conjunto de tarefas a realizar	4,17	0,537
28. A colaboração facilita o trabalho do professor	4,37	0,799
38. A colaboração não menospreza a identidade própria do professor.	4,29	0,716

Tabela 9 – Dimensão II – Subdimensão A: média e desvio-padrão

De acordo com os dados expostos na Tabela 9, notamos que esta subdimensão atinge valores de média que conferem aos itens a avaliação de claramente adequada, sendo que dois itens apresentam um desvio-padrão de consenso moderado alto e os dois outros de moderado baixo. Assim sendo, podemos considerar bastante consensual o conceito de colaboração docente entre estes docentes, predominando as seguintes características: (1) a colaboração docente é uma metodologia que permite melhorar as práticas curriculares docentes e (2) a colaboração entre docentes permite que cada professor se responsabilize por um conjunto de tarefas a realizar.

Completamos a análise com a observação das correlações existentes entre estes itens.

Itens	10	19	28	38
10	1			
19	0,274	1		
28	0,281	0,311**	1	
38	0,559*	0,254	0,510*	1

* Significativa a 1%; ** Significativa a 5%

Tabela 10 – Correlações entre os itens da Dimensão II – Subdimensão A

Na Tabela 10, estão apresentadas as correlações entre os itens da Subdimensão A da Dimensão II. Verificamos a existência de correlações estatisticamente significativas de relação moderada entre alguns itens, a saber:

- correlação positiva (0,559) entre os itens 10 – *A colaboração entre os docentes é uma metodologia de trabalho que permite melhorar as práticas curriculares dos docentes* – e 38 – *A colaboração não menospreza a identidade própria do professor*. Esta correlação permite considerar que a colaboração é considerada uma mais-valia para a prática educativa docente, não limitando a expressão individual do docente. Os docentes assumem uma saudável relação de colaboração com que indivíduo e grupo saem beneficiados;
- correlação positiva (0,510) entre o item 28 – *A colaboração facilita o trabalho do professor* – e 38 – *A colaboração não menospreza a identidade própria do professor*, o que reforça a consideração anterior, pois o trabalho individual docente sai facilitado e sem desprimor;
- correlação positiva (0,311) entre os itens 19 – *A colaboração entre os docentes permite que cada professor se responsabilize por um conjunto de tarefas a realizar* – e 28 – *A colaboração facilita o trabalho do professor* –, que traduz uma relação fraca. Podemos ponderar que a divisão de tarefas alivia a sobrecarga do docente.

Subdimensão B: Formas como valorizam a colaboração docente

À luz da análise da primeira Dimensão, também aqui considerámos necessário inserir uma Subdimensão B – Formas como valorizam a colaboração, entendendo relevante indiciar alguns motivos conducentes à prática colaborativa. A Subdimensão B é constituída pelos itens 4, 7, 13, 16, 22, 25, 31, 35, 41, 44 e 46, a qual foi constituída atendendo ao nosso objectivo de clarificar a percepção docente do conceito de colaboração docente.

Seguem os resultados obtidos nas questões de tipo Likert desta subdimensão.

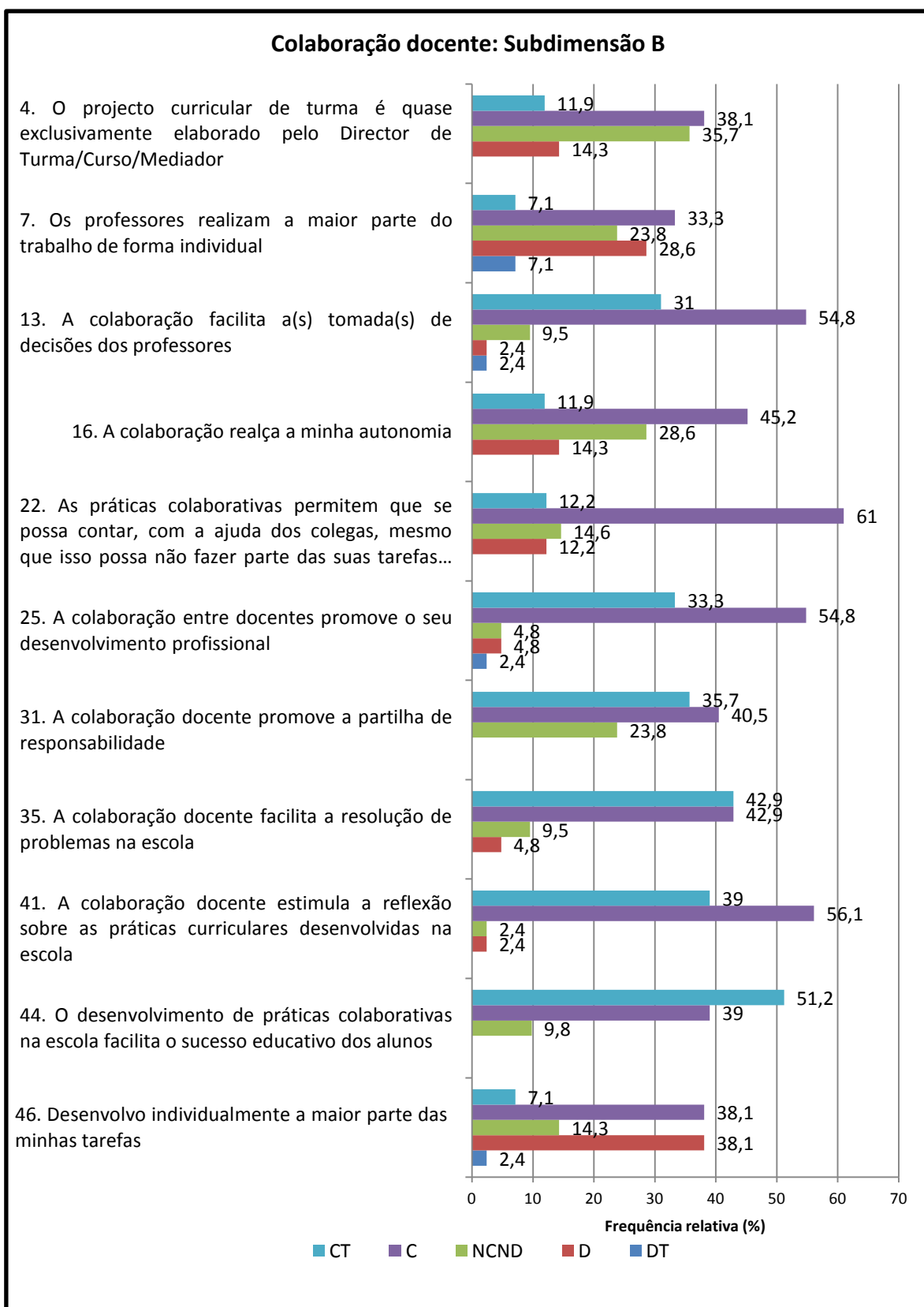


Gráfico 13 – Distribuição de frequências relativas para a Dimensão II – Subdimensão B

Da análise do Gráfico 13, verificamos que a colaboração estimula de maneira colossal a reflexão sobre as práticas curriculares (95,1%). Torna-se-nos evidente que a partilha entre pares é promotora de aquisição ora de novo conhecimento ora de nova perspectiva sobre os saberes já assumidos pelos docentes, estabelecendo de qualquer das formas um consciente acréscimo de dados que potencializam a reflexão sobre as práticas docentes. Seja para confirmar as práticas já desenvolvidas, seja para suscitar interesse na experimentação de outro *modus operandi*, seja para relativizar o trabalho desenvolvido, seja para refutar as opiniões alheias, entendemos que o facto de partilhar as decisões curriculares conduz inegavelmente à reflexão sobre as práticas docentes. Cabe a cada docente, de acordo com o seu percurso profissional e pessoal, inferir, ponderar e emitir opinião mais ou menos argumentada, conforme o nível de reflexão conduzida. Não nos surpreendeu a marcada posição dos docentes inquiridos porque a reflexão sobre as práticas é uma constante na avaliação das actividades desenvolvidas no seio dos diferentes órgãos, equiparável a reflexão crítica sobre as mesmas. Também a gestão desta escola carrega o desenvolvimento do processo ao institucionalizar um bloco de componente não lectiva a bem do desenvolvimento de trabalho disciplinar nos horários dos docentes.

Observamos também que, para a quase totalidade dos inquiridos, as práticas colaborativas na escola promovem o sucesso educativo dos alunos (90,2%). As partilhas até agora reconhecidas em benefício dos professores, extrapolam estes agentes educativos e revertem de igual modo para os alunos. Esta valorização da colaboração no respeitante aos alunos não nos surpreende, uma vez que se entendeu mais acima que a colaboração servia a experimentação de novas práticas, que neste contexto assumimos como diversificadas. Pessupomos que há uma prática colaborativa já enraizada entre estes docentes, uma vez que a opinião é tão evidente na verificação de resultados consequentes no sucesso dos alunos. Inferimos que está implícita uma cultura, mais ou menos consciente e/ou sistemática, de partilha e reflexões sobre práticas docentes.

Confirmam-se as inferências anteriores com o massivo reconhecimento do desenvolvimento profissional docente decorrente da colaboração (88,1%). O desenvolvimento de trabalho conjunto benéfico para a reflexão docente e para os resultados dos alunos, reverte para a consolidação do desenvolvimento profissional docente. Assim sendo, para a forte maioria, o trabalho conjunto não estancou na junção de trabalho parcelar, há consciência do ganho profissional adquirido, desmarcando-se a

presença de práticas colaborativas e/ou cooperativas em detrimento de práticas mais colegiais nos termos em que as definimos.

Esta colaboração ou cooperação é esmagadoramente entendida como alicerce da resolução de problemas (85,8%). A colaboração valorizada nesta vertente evidencia um sistema de inter-ajuda, apenas possível quando há exposição desinibida de constrangimentos/conflitos. Tais características não nos surpreendem, uma vez que o corpo docente constituinte da nossa amostra é estável, entendendo-se que grande parte do percurso profissional foi realizado em conjunto, ou pelo menos foi de conhecimento de outrem, perfilando relações possivelmente pessoais próximas de familiares, facilitando a abertura entre os pares e dificultando a tentativa consciente ou inconsciente de camuflagem de problemas por outro.

A colaboração docente facilita evidentemente as tomadas de decisões curriculares (85,4%). Salienta-se que os docentes valorizam a colaboração, reconhecendo-a possivelmente como forma de dividir tarefas e, conseqüentemente, aligeirar a sobrecarga docente, mas também como processo co-responsabilizante, logo, repartindo a possível pressão.

A importância da partilha de responsabilidade decorrente deste processo de trabalho de equipa é valorizada por 76,2% dos inquiridos, confirmando as posições e considerações supracitadas. De igual modo, confirma-se a valorização da individualidade profissional, pois o trabalho colaborativo não é entendido como limitador da autonomia docente, mas sim como forma de realçar a autonomia (57,1%). Com estes dados, prefiguramos um espaço de colaboração aberto à diversidade, em que as diferenças podem co-existir assumidamente, onde as tomadas de decisões não são apenas legitimadas pelo espírito principal da colegialidade, com muito provável existência de iniciativa: um espaço que se apresenta pouco limitador ou autoritário.

O trabalho em conjunto não se prende com formalidades processuais para a clara maioria dos docentes (73,3%). Depreendemos que a colaboração é percebida como não convencional, não se resumindo a actos burocráticos, reforçando a inferência quanto a uma quase despercebida colegialidade, e pelo contrário, é considerada uma prática de inter-apoio já estabelecida.

De forma menos pronunciada, constatamos que a colaboração não se verifica em certos processos, nomeadamente na elaboração de Projecto Curricular de Turma, pois metade dos inquiridos considera que resulta quase da inteira feitura do responsável da Turma (Director de Turma, de Curso ou Mediador), sendo que 35,7% nem concordou nem discordou. Assumimos aqui que a elaboração do PCT remete tendencialmente para o aspecto administrativo, ou seja, para a realização do documento em constante alteração. Assim sendo, distanciamos-nos um pouco do processo de tomadas de decisões que depois se revertem no documento, o que nos leva a considerar que possivelmente a atribuição do PCT ao Director de Turma se assemelha à realização do documento, assim como a indefinição dos inquiridos é indicadora da consciência de que o documento é elaborado a partir de documentos e decisões conjuntas, não havendo desta forma atribuição directa ao Director de Turma. Por outro lado, investindo na perspectiva de elaboração de Projecto Curricular de Turma como documento, sublinha-se aqui que o trabalho colaborativo não assume o mesmo carácter em todas as tarefas, o que nos leva a questionar sobre os assuntos ou tarefas em relação às quais há mais ou menos trabalho colaborativo.

Dividem-se as opiniões quanto à percepção do trabalho desenvolvido individualmente: 40,4% dos docentes consideram trabalhar principalmente sozinhos, 35,7% discordam e 23,8% não concordam nem discordam. Estes resultados não nos permitem considerar uma valorização do trabalho colaborativo substancial, sendo várias as possibilidades de interpretação e esperando que a análise de dados da Dimensão IV venha ajudar a esclarecer-nos, com a manifestação de constrangimentos da interacção, que uns geram melhor do que outros, consoante o serviço docente distribuído e o perfil pessoal. No entanto, podemos confirmar a diversa valorização do trabalho individual, pois 45,2% dos docentes desenvolvem a maior parte das tarefas sozinhos e 40,5% atribuem as suas tarefas ao trabalho em conjunto.

De seguida apresentamos os valores de média aritmética e desvio-padrão resultantes do tratamento destes itens na Tabela 11.

De acordo com a Tabela 11, apenas três dos onze itens apresentam uma média com um significado de indefinição avaliativa, sendo que a opinião quanto ao facto de a maior parte do trabalho ser realizada de forma individual é a mais indefinida: veja-se o item “*Os professores realizam a maior parte do trabalho de forma individual*” (7). Os restantes itens evidenciam uma avaliação claramente adequada, com média entre 4,10 e 4,41, coadunável

com a expressão massiva de valorização da colaboração como método simultaneamente facilitador e aperfeiçoador de tomadas de decisão.

Itens	Média	DP
4. O projecto curricular de turma é quase exclusivamente elaborado pelo Director de Turma/Curso/Mediador	3,48	0,890
7. Os professores realizam a maior parte do trabalho de forma individual	3,05	1,103
13. A colaboração facilita a(s) tomada(s) de decisões dos professores	4,10	0,850
16. A colaboração realça a minha autonomia	3,55	0,889
22. As práticas colaborativas permitem que se possa contar, com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais.	3,73	0,837
25. A colaboração entre docentes promove o seu desenvolvimento profissional	4,12	0,889
31. A colaboração docente promove a partilha de responsabilidade	4,12	0,772
35. A colaboração docente facilita a resolução de problemas na escola	4,24	0,821
41. A colaboração docente estimula a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola	4,32	0,650
44. O desenvolvimento de práticas colaborativas na escola facilita o sucesso educativo dos alunos	4,41	0,670
46. Desenvolvo individualmente a maior parte das minhas tarefas	3,10	1,078

Tabela 11 – Dimensão II – Subdimensão B: média e desvio-padrão

No respeitante ao desvio-padrão, apenas os dois itens relativos ao trabalho individual apresentam um nível de consenso baixo, é o caso nos itens relativos à percepção de que a maior parte do trabalho docente é realizado individualmente (1,103) e de que as tarefas são desenvolvidas individualmente (1,078). Não estranhámos tal devido aos itens

apelarem para o mesmo problema, sendo que um item apela ao conceito geral e outro ao pessoal. Todos os outros itens traduzem um consenso moderado baixo. A falta de consenso reforça a diversidade de percepção quanto às formas de valorizar o trabalho colaborativo, possivelmente decorrente de experiências diferentes e da subjectividade de cada docente.

Segue a expressão das correlações existentes entre os itens da Subdimensão B da Dimensão II, na Tabela 12.

Itens	4	7	13	16	22	25	31	35	41	44	46
4	1										
7	0,299	1									
13	0,035	0,047	1								
16	0,001	0,047	0,510*	1							
22	0,103	0,068	0,334**	0,529*	1						
25	-0,043	-0,105	0,695*	0,409*	0,404*	1					
31	-0,049	-0,351**	0,280	0,436*	0,472*	0,548*	1				
35	-0,226	-0,040	0,386**	0,519*	0,240	0,428*	0,416*	1			
41	0,085	-0,194	0,435*	0,589*	0,384**	0,451*	0,511*	0,456*	1		
44	0,005	-0,028	0,275	0,519*	0,364**	0,228	0,467*	0,488*	0,495*	1	
46	0,130	0,263	-0,010	-0,183	-0,240	0,115	-0,131	0,112	-0,045	0,046	1

* Significativa a 1%; ** Significativa a 5%

Tabela 12 – Correlações entre os itens da Dimensão II - Subdimensão B

De acordo com a Tabela 12, no tocante às correlações entre os itens desta subdimensão, evidenciamos várias expressões significativas:

- correlação positiva entre o item 13 – *A colaboração facilita a(s) tomada(s) de decisões dos professores* – e o item 16 – *A colaboração realça a minha autonomia* (0,510) – e por sua vez com o item 22 – *As práticas colaborativas permitem que se possa contar com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais* (0,529), expressando uma relação moderada entre uma maior facilidade em tomar decisões curriculares, sem prejuízo da autonomia docente, com o trabalho colaborativo, bem como o facto de a percepção da autonomia docente conduzir a práticas colaborativas não oficializadas na escola;
- correlação positiva fraca entre o item 13 – *A colaboração facilita a(s) tomada(s) de decisões dos professores* – e o item 22 – *As práticas colaborativas permitem que se possa contar com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte*

das suas tarefas oficiais (0,334), o que traduz a existência fraca de tomadas de decisões facilitadas pela colaboração fora de espaços e tempos oficiais;

- correlação positiva entre o item 25 – *A colaboração entre os docentes promove o seu desenvolvimento profissional* – e os itens 13 – *A colaboração facilita a(s) tomada(s) de decisões dos professores* (0,695) – 16 – *A colaboração realça a minha autonomia* (0,409) – e 22 – *As práticas colaborativas permitem que se possa contar com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais* (0,404). A colaboração é assim moderadamente percebida como facilitadora de tomadas de decisões curriculares, potenciadora da autonomia docente, independentemente da natureza oficial da tarefa, e promotora do desenvolvimento profissional;
- correlação positiva entre o item 31 – *A colaboração docente promove a partilha de responsabilidades* –, e os itens 16 – *A colaboração realça a minha autonomia* (0,436) –, 22 – *As práticas colaborativas permitem que se possa contar com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais* (0,472) – e 25 – *A colaboração entre os docentes promove o seu desenvolvimento profissional* (0,548). Há uma relação moderada entre a percepção da partilha de responsabilidades, o trabalho autónomo, a inter-ajuda e o crescimento profissional, decorrentes da colaboração. Inferimos que as práticas docentes desenham tendencialmente um quadro de colaboração e/ou cooperação;
- correlação negativa entre o item 31 – *A colaboração docente promove a partilha de responsabilidades* –, e o item 7 – *Os professores realizam a maior parte do trabalho de forma individual* (-0,351) –, embora fraca, permite-nos enveredar pela presença de trabalho cooperativo, pois se reconhece que a divisão de responsabilidades não conduz a um trabalho parcelar, promovendo-se aqui a realização de tarefas desenvolvidas em conjunto;
- correlação positiva entre o item 35 – *A colaboração docente facilita a resolução de problemas na escola* – e os itens 16 – *A colaboração realça a minha autonomia* (0,519) –, 25 – *A colaboração entre os docentes promove o seu desenvolvimento profissional* (0,428) – e 31 – *A colaboração docente promove a partilha de responsabilidades* (0,416) –, com uma relação moderada, e com relação fraca com

- o item 13 – *A colaboração facilita a(s) tomada(s) de decisões dos professores* – (0,386). Se os docentes reconhecem, de forma moderada, que o trabalho desenvolvido em conjunto permite um desenvolvimento profissional responsável e autónomo a bem da resolução de problemas, também percebem, embora de forma fraca, que a colaboração facilita as tomadas de decisões. Podemos inferir que a partilha se apresenta como método para resolver situações, embora parcialmente;
- correlação positiva entre o item 41 – *A colaboração docente estimula a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola* – e os itens 13 – *A colaboração facilita a(s) tomada(s) de decisões dos professores* (0,435) –, 16 – *A colaboração realça a minha autonomia* (0,589) –, 25 – *A colaboração entre os docentes promove o seu desenvolvimento profissional* (0,451) –, 31 – *A colaboração docente promove a partilha de responsabilidades* (0,511) – e 35 – *A colaboração docente facilita a resolução de problemas na escola* (0,456) – com uma relação moderada, e com o item 22 – *As práticas colaborativas permitem que se possa contar com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais* (0,472) – sendo esta uma relação fraca. Reforçando as inferências anteriores, o conceito de colaboração reveste uma característica reflexiva, seja ela no momento das tomadas de decisão antes, durante ou posteriores às práticas curriculares, em que a inter-ajuda não está sempre tão presente;
 - correlação positiva entre o item 44 – *O desenvolvimento de práticas colaborativas na escola facilita o sucesso educativo dos alunos* – e os itens 16 – *A colaboração realça a minha autonomia* (0,519) –, 31 – *A colaboração docente promove a partilha de responsabilidades* (0,467) –, 35 – *A colaboração docente facilita a resolução de problemas na escola* (0,488) – e 41 – *A colaboração docente estimula a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola* (0,495) – com relação moderada, assim como com o item 22 – *As práticas colaborativas permitem que se possa contar com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais* (0,364). O trabalho colaborativo é reconhecido tanto em benefício dos docentes, como dos alunos, naturalmente envolvidos, de forma mais passiva ou activa, nas decisões tomadas. Mais uma vez, evidencia-se que a inter-ajuda, percebida como presente, não é todavia uma constante.

Subdimensão C: Práticas colaborativas na escola

Entendemos que para tentar caracterizar as práticas de trabalho conjunto existentes entre os docentes é crucial questioná-los quanto aos assuntos que partilham e com quem dividem as decisões curriculares. Por um lado, a identificação de assuntos permite auferir a miríade de decisões que compete ao docente tomar, por outro, entender se percebe tomar as decisões de forma totalmente individual ou com envolvimento de terceiros (confirmando ou infirmando práticas docentes), além de permitir destacar os intervenientes escolhidos – ou impostos – para essas tomadas de decisões.

Assim sendo, a análise da Subdimensão C – Práticas colaborativas na escola é apresentada recorrendo a dois quadros, similares aos que foram distribuídos aos inquiridos, sendo que o seu preenchimento neste trabalho remete para as percentagens de respostas obtidas e se incluiu uma coluna para casos de respostas múltiplas.

No primeiro quadro, no tocante à realização de um conjunto de tarefas desempenhadas pelos professores, foi pedido que indicassem se as realizam sozinhos ou com colegas. Os docentes indicaram com uma cruz (x) os colaboradores habituais, de acordo com a seguinte lista de tarefas: (1) programação (planificação anual), (2) planificação de actividades lectivas, (3) planificação de actividades extracurriculares/visitas de estudo/projectos, (4) produção de materiais didácticos, (5) identificação de metodologias de ensino a utilizar, (6) definição de objectivos, (7) caracterização dos alunos, (8) resolução de problemas e (9) outra(s). Foram propostos colaboradores de acordo com alguns órgãos, salvaguardando a hipótese de o docente querer identificar outro interveniente nas suas decisões. Assim sendo, o inquirido podia colocar uma cruz para indicar que trabalha (1) sozinho, (2) com colegas do grupo disciplinar, (3) do Departamento, (4) do Conselho de Turma, (5) do Conselho de Directores de Turma ou (6) outros. Nem nas tarefas, nem nos colaboradores, foi acrescentada informação.

Consideramos relevante cruzar dados de tarefas e categorias de docentes para caracterizar possíveis dinâmicas colaborativas e indiciar, por um lado, a diversidade menor ou maior de colaboradores, e por outro lado, a dimensão de decisões curriculares possivelmente tomadas em colaboração ou, pelo menos, denunciando práticas colaborativas.

No Quadro 27, apresentamos os resultados à questão 48 do questionário, sendo que as situações são descritas posteriormente, incluindo a(s) especificidade(s) de leitura dos dados da coluna “outros”.

	Sozinho	Com colegas de ...				Outros	Outros casos
		Grupo disciplinar	Departamento	Conselho de Turma	Conselho de DT		
Programação (planificação anual)	9,5	78,6	-	-	0	2,4	11,9
Planificação de actividades lectivas	33,3	45,2	2,4	4,8	-	2,4	11,9
Planificação de actividades extracurriculares/ visitas de estudo/projectos	-	19	4,8	31	2,4	7,1	35,7
Produção de materiais didácticos	52,4	26,2	0	0	0	2,4	19
Identificação de metodologias de ensino a utilizar	33,3	33,3	2,4	2,4	0	2,4	23,8
Elaboração de materiais de avaliação	33,3	38,1	2,4	2,4	-	0	23,8
Definição de objectivos	11,9	54,8	4,8	11,9	-	0	19
Caracterização dos alunos	38,1	0	-	31	2,4	0	26,2
Resolução de problemas	16,6	16,6	-	21,4	2,4	2,4	38,1
Outro(s). Qual(ais)? _____	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 27 – Com quem colabora nas diferentes tarefas

A partir da análise do Quadro 27, observamos que a maioria dos docentes (52,4%) considera produzir os materiais didácticos sozinhos. Apelando à anterior conclusão quanto aos materiais didácticos serem o item em que os docentes consideram ter mais autonomia curricular, questionámo-nos: será que a percepção de autonomia é assemelhada à reduzida intervenção de outros agentes educativos? Será que a consciência da sua autonomia leva o docente a trabalhar sozinho, evitando uma partilha de poder? Ou é o facto de desenvolver os materiais sozinho que confere ao docente a percepção da sua autonomia? Tentaremos responder com a confrontação dos dados seguintes.

Relativamente à planificação anual, a grande maioria dos inquiridos respondeu que colabora com o grupo disciplinar (78,6%). Como outros dados, completamos a leitura com a indicação de dois docentes que planificam anualmente ora sozinhos, ora em grupo

disciplinar, e também dois docentes que indicaram, respectivamente, realizar a tarefa em grupo disciplinar e em Conselho de Departamento Curricular, e realizar a tarefa em grupo disciplinar e em Conselho de Directores de Turma. É claro o trabalho colaborativo na definição da planificação anual no seio do grupo disciplinar, o que é de todo congruente com uma divisão curricular disciplinar vincada. Mais curiosidade podem suscitar os casos isolados. Pensamos que a planificação anual realizada sozinho se pode dever ao facto de alguns grupos poderem ser constituídos por um docente exclusivamente. Mais se destaca a elaboração de planificação anual considerando colaboração tanto no grupo ou Departamento Curricular como no Conselho de Directores de Turma. Tal indicia trabalho vertical, isto é, disciplinar, e transversal incorporado.

As decisões tomadas em Departamento Curricular dizem principalmente respeito à planificação de actividades extracurriculares, visitas de estudo e projectos (4,8%), assim como à definição de objectivos (4,8%). O trabalho conjunto ao nível do Departamento é pouco percepcionado, o que entendemos tanto pelo número de docentes nestes órgãos, como possível factor dificultador de tomadas de decisões alargadas, como pelo facto de se evidenciar forte trabalho dentro dos grupos disciplinares, que é o órgão eleito para maior partilha e tomadas de decisões. Vejamos: a definição de objectivos para 54,8% dos docentes, a planificação das actividades lectivas para 45,2%, a elaboração de materiais de avaliação para 38,1%, a identificação de metodologias de ensino a utilizar para 33,3%. O Departamento Curricular apresenta-se como um órgão mais representativo da estrutura do ensino, aglomerador dos seus diferentes grupos disciplinares, não reconhecido como espaço de tomadas de decisões colaborativas, mas *quixá* legitimador das decisões tomadas em estruturas mais restritas.

O Conselho de Turma é um órgão percepcionado como espaço mais representativo de tomadas de decisão e partilha no respeitante à planificação de actividades extracurriculares, visitas de estudo e projectos por 31% dos docentes, bem como para a caracterização da turma, igualmente por 31%. Confirma-se a existência de uma colaboração que extrapola os órgãos disciplinares e um trabalho interdisciplinar, talvez ainda mais transversal com os projectos.

À semelhança do Departamento, o Conselho de Directores de Turma não transparece ser percepcionado como órgão de trabalho conjunto, pois é pouco representado e considerado apenas na planificação de actividades extracurriculares, visitas de estudo e

projectos (2,4%), na caracterização da turma (2,4%) e na resolução de problemas (2,4%). Inferimos que é menos um espaço de tomadas de decisões do que de representação. Também consideramos que aqui se trata da adição de órgãos mais restritos, a saber, directores de turma do Ensino Básico, do Ensino Secundário e das Novas Oportunidades, a quem cabe a gestão curricular própria ao nível e cursos de que são responsáveis, proporcionando poucas decisões curriculares comuns e, consequentemente, limitando o interesse da interacção.

Na coluna “outros” parceiros, damos conta das respostas que seleccionam vários órgãos. Sobressai a importância da diversificação de agentes na tomada de decisões curriculares no que diz respeito à resolução de problemas (38,1%) e à planificação de actividades extracurriculares, visitas de estudo e projectos (35,7%), o que nos mereceu atenção. Quanto à resolução de problemas, a origem dos colaboradores é muito diversa, pois pode ser feita no grupo disciplinar, no conselho de turma ou ainda sozinhos ou com o conselho de turma. Tal entende-se pela imprevisibilidade do problema, mas também reflecte um trabalho colaborativo desinibido. Quanto às actividades extracurriculares, estas são planificadas sozinho ou com o conselho de turma, em grupo disciplinar e/ou Departamento, em grupo disciplinar e/ou conselho de turma, ou ainda em grupo disciplinar e/ou conselho de turma e/ou Departamento. Entendemos facilmente que as actividades extracurriculares proporcionem tomadas de decisões com intervenientes diversos. Mas será que não são considerados outros agentes, que não apontados, nas tomadas de decisões curriculares dos docentes, que legitimamente se pressupunha terem expressão na planificação de actividades extra-curriculares? Tendemos a crer que há consideração de outros agentes que condicionam as decisões tomadas pelos docentes, mas que não são por si percebidas porque auxiliares e/ou pontuais. A insignificância atribuída a outros agentes impele-nos a concluir que os docentes mantêm o monopólio das decisões a tomar, embora haja orientação para o desenvolvimento curricular com parceiros mais abrangentes.

Interessou-nos também uma leitura horizontal do Quadro 27 com o intuito de tentar responder à pergunta levantada mais acima: será que a percepção de autonomia é assemelhada à reduzida intervenção de outros agentes educativos?

Observando o Quadro 27, verifica-se que a metodologia ainda é assunto muito individual (33,3%), não estranhando ser igualmente assunto de grupo disciplinar (33,3%).

Os casos de respostas que consideraram vários órgãos apontam para conciliar colaboradores do grupo disciplinar e do conselho de turma. Foi no campo metodológico que se evidenciou a percepção de maior gozo de autonomia docente, tanto na construção de materiais, como na definição de metodologias. Assim sendo, e contrariamente ao caso expresso da construção de materiais como pólo de autonomia, a percepção da autonomia curricular docente não implica directamente a realização das tarefas de forma individual, embora mantenha uma relação, pois o docente decide metodologias tanto sozinho como com o grupo disciplinar.

Quanto à caracterização dos alunos, esta é feita maioritariamente pelos próprios docentes (38,1%) ou no conselho de turma (31%), parecendo-nos totalmente adequado consolidar a caracterização dos discentes com quem detenha informação. Em casos isolados, o grupo disciplinar é evocado como colaborador. Parece-nos possível caso se trate de uma partilha de informação extemporânea mas contributiva, por parte de um ex-docente do(s) aluno(s) a caracterizar, ou resultante de partilha de turma, sobrepondo-se um órgão ao outro, ou então por se tratar de tutoria ou acompanhamento pedagógico.

Assim sendo, prioritariamente, o trabalho docente é desenvolvido em grupo disciplinar, sendo enriquecido em conselho de turma. As tarefas em que o docente considera ter mais autonomia são aquelas em que ele desenvolve menos colaboração e, um pouco prolongando a situação, quanto menos autonomia tiver, mais recorre a colaboradores diversos.

Segue agora a apresentação do segundo quadro desta Subdimensão C. Foi pedido aos professores que indicassem com quantas pessoas realizavam as tarefas assinaladas como partilhadas na questão 48. Os docentes indicaram com uma cruz (x) o número de colaboradores, de acordo com a mesma lista de tarefas: (1) programação (planificação anual), (2) planificação de actividades lectivas, (3) planificação de actividades extracurriculares/visitas de estudo/projectos, (4) produção de materiais didácticos, (5) identificação de metodologias de ensino a utilizar, (6) definição de objectivos, (7) caracterização dos alunos, (8) resolução de problemas e (9) outra(s). Assim sendo, o inquirido podia indicar se trabalhava a categoria com 1, 2, 3, 4, 5, ou mais de 5 colaboradores.

Consideramos relevante o número de colaboradores para esclarecer dinâmicas colaborativas e indiciar a amplitude das tomadas de decisões curriculares conjuntas.

No Quadro 28, apresentamos os resultados à questão 49 do questionário, sendo que as situações são descritas posteriormente, incluindo a(s) especificidade(s) de leitura dos dados da coluna “outros”, em que os inquiridos seleccionaram duas respostas.

Estes resultados seguem agora apresentados percentualmente no Quadro 28.

	1	2	3	4	5	+ de 5	outra
Programação (planificação anual)	7,5	15	25	12,5	12,5	25	2,5
Planificação de actividades lectivas	21,6	21,6	21,6	-	16,2	16,2	2,7
Planificação de actividades extracurriculares/visitas de estudo / projectos	2,4	4,8	19	2,4	11,9	54,8	4,8
Produção de materiais didácticos	44,4	22,2	13,8	2,4	13,8	2,4	-
Identificação de metodologias de ensino a utilizar	21,1	18,4	21,1	2,6	13,2	23,7	-
Elaboração de materiais de avaliação	21,6	16,2	29,7	10,8	8,1	10,8	2,7
Definição de objectivos	12,5	7,5	25	10	17,5	27,5	-
Caracterização dos alunos	35,1	-	2,7	-	8,1	48,6	5,4
Resolução de problemas	12,8	7,7	7,7	2,6	5,1	61,5	2,6
Outro(s). Qual(ais)? _____	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 28 – Número de pessoas com quem trabalha

Conferindo os Quadros 27 e 28, notamos que a produção de materiais didácticos é o item em que o docente envolve menos parceiros, sendo que a quase maioria os produz com um outro docente (44,4%) ou dois (22,2%). Podemos inferir que, por se tratar de uma tarefa mais prática, com consciente gozo de autonomia, os docentes não evidenciam tanta partilha. O facto é que é o docente de determinada turma e nível que cruza e detém as variáveis para adequar os instrumentos à sua realidade educativa. Assim sendo, esta tarefa pode também ser considerada como de pouco interesse para o colega, cuja turma é outra, salvaguardando casos de leccionação do mesmo nível que levem a considerar a partilha plausível. Mantendo este raciocínio, o docente não usaria a sua autonomia para trabalhar

individualmente, mas sim na perspectiva de um profissionalismo de cariz mais auto-reflexivo, na constante busca em adequar os recursos à sua realidade de sala de aula.

A elaboração de materiais de avaliação contempla a intervenção de mais colegas, sendo que o docente tende para considerar três parceiros (29,7%). Como material a aplicar numa turma, entendemos o recurso maioritário a uma a três pessoas (67,5%). Inferimos que, tratando-se de avaliação, são contempladas mais pessoas para lutar contra o próprio subjectivismo e tentar garantir equidade de resultados dos alunos, pautando-se por profissionalismo.

Com quatro ou cinco docentes, são as tarefas mais realizadas em grupo disciplinar que se evidenciam, pois é mais comum trabalhar a planificação anual com quatro docentes (12,5%) e a definição de objectivos com cinco (17,5%). Tendemos a crer que será o número médio de pessoa por grupo disciplinar. Na planificação de actividades lectivas, também mais desenvolvida no grupo disciplinar como vimos anteriormente, há 8 professores que respondem 1, 2 ou 3 e há 6 professores que trabalham com 5 ou mais de 5 colegas. Pensamos que esta discrepância se deve ao número variável de elementos que constitui cada grupo disciplinar.

O maior valor do quadro refere-se à resolução de problemas com mais de cinco colegas (61,5%). Como já inferimos, não nos surpreende o resultado pela diversidade de problemas plausíveis de surgirem e necessitarem a intervenção de outros. Acresce o facto de a escola beneficiar de um quadro estável que, obrigatoriamente permitiu a criação de relações interpessoais e entendemos que, humanamente, perante um problema evidenciado, se revele uma estrutura de entre-apoio mais representativa. Embora sendo evidente a forte interacção neste item, é difícil inferir se o docente interage porque pediu ajuda ou simplesmente porque a recebeu. Todavia a percepção do grande número de intervenientes leva-nos, mais uma vez, a considerar a relação entre colaboração e falta de autonomia. É nosso entender que a emergência de problemas pode resultar de falta de competência para o resolver, indiciando que a falta de autonomia pode ser problema, mas também que o problema pode ter origem na dificuldade de gestão da autonomia. Tanto num caso como noutro, a colaboração é inevitável, pois, no primeiro, o docente necessita da intervenção de quem compete agir e, no segundo, ou se solicita apoio ou o(s) colega(s) o percebe(m) e actua(m). Parece-nos evidente a relação estreita entre decisões curriculares docentes e colaboração.

Da leitura horizontal do Quadro 28, salientamos que na identificação de metodologias de ensino não se obtém um valor predominante, tendo-se obtido valores entre um e mais de cinco intervenientes, com frequências absolutas similares, com excepção do 4 com apenas uma resposta, pautando a liberdade de escolha de parceiros.

3. Práticas democráticas

No enquadramento teórico deste estudo, defendemos a construção social do currículo e apresentámos vários níveis de tomadas de decisões curriculares evidenciando limites à actuação docente. Contudo reconhecemos ampla ou relativa autonomia em certas dimensões do processo educativo, dependentes tanto do currículo prescrito como da realidade escolar em que se insere, que se verificaram nesta investigação com a análise da Dimensão I – Autonomia curricular. Evidenciámos que o docente, impelido a desenvolver o currículo numa perspectiva sócio-crítica, toma muitas decisões curriculares decorrentes de trabalho conjunto ora desenvolvido de forma mais colegial, ora colaborativo, ora cooperativo, como se conclui da análise da Dimensão II – Colaboração docente. Interessou-nos tentar clarificar a percepção dos docentes quanto à existência de práticas democráticas destes processos de tomadas de decisões curriculares em conjunto.

Referimo-nos a práticas democráticas porque reconhecemos no Capítulo II que o termo *democracia* e seus derivados, apelando para um ideal inicial comum, foram progressivamente materializados em políticas diversas que conduziram a observar *modelos de democracia*. Apresentámos alguns modelos dos quais evidenciámos determinadas características comuns e específicas. Pautámos como essencial para este estudo questionar as vertentes (1) diálogo, (2) respeito, (3) iniciativa, (4) representação, (5) participação e (6) informação. Foi a partir destas mesmas saliências que elaborámos as questões da Dimensão III – Práticas democráticas, que agora apresentamos.

Esta dimensão é constituída pelos itens 5, 14, 23, 29, 36, 45 e 47 do questionário, todas de tipo Likert, cujos resultados se apresentam no Gráfico 14.

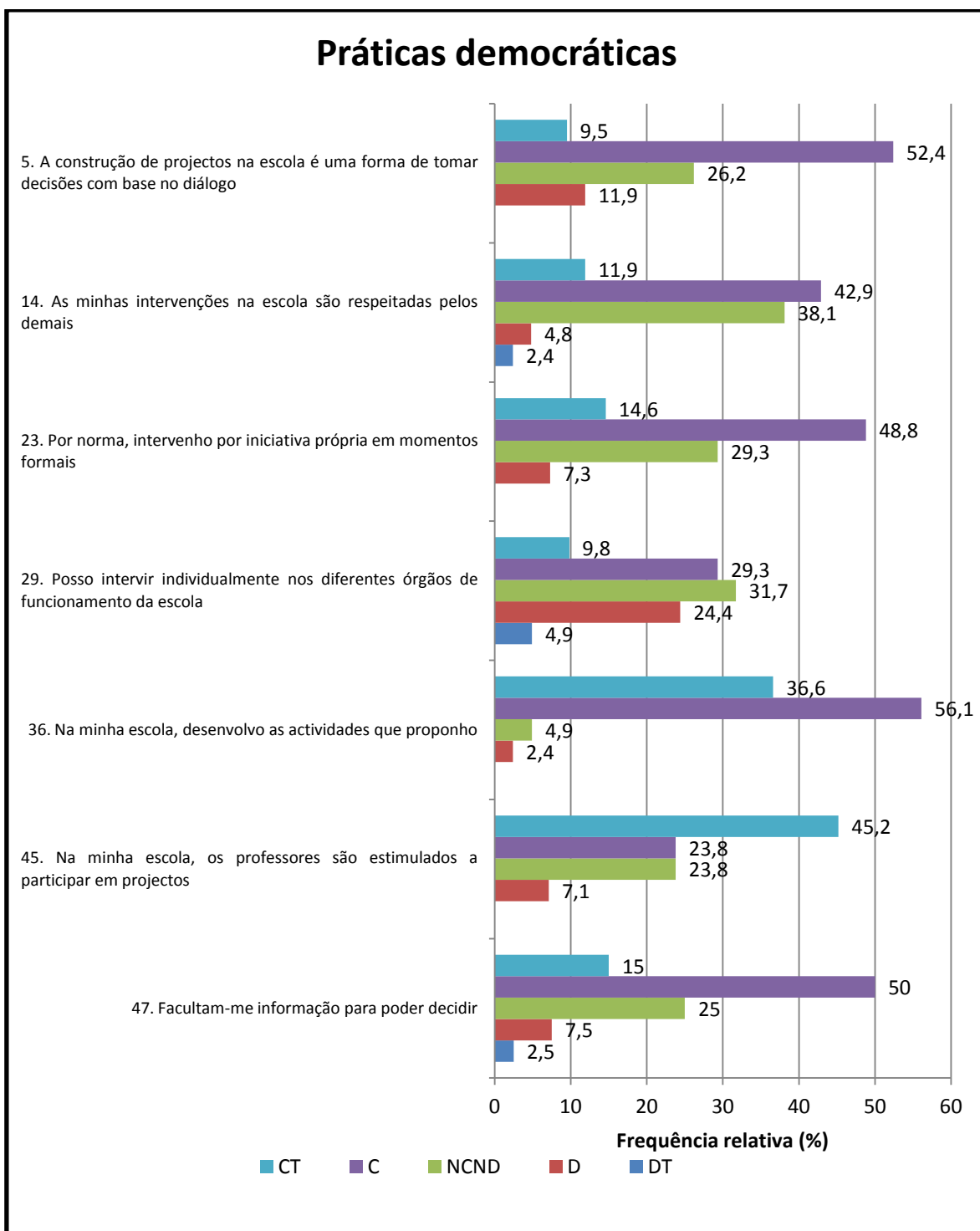


Gráfico 14 – Distribuição de frequências relativas para a Dimensão III

Da observação do Gráfico 14, verificamos que os docentes desenvolvem as actividades que propõem (92,7%). Em termos democráticos, é evidente o respeito pela participação dos elementos constituintes da escola. Uma das características mais importantes, se não a mais premente, de uma democracia é constituir-se na base da

participação, que se quer activa. Neste caso, reconhecemos que não os docentes só participam, como o fazem activamente, pois são os próprios que apresentam actividades, as quais desenvolvem.

A clara maioria dos docentes considera que a escola os estimula a participar em projectos (69%). Assim sendo, verificamos que a participação activa dos docentes é movida em parte pela estrutura *meso*, o que pode pôr em marcha ou no mínimo fomentar tanto a participação dos docentes como o trabalho em equipa, pois aqui trata-se de projectos, logo da incidência em conjuntos de actividades pressupondo maior amplitude tanto de objectivos, como de recursos humanos e destinatários.

Para participar de forma consciente é necessário ser-se informado. A maioria dos docentes confirmam que lhes é facultada a informação necessária para poder tomar as decisões curriculares (65%). O ideal seria que o conhecimento da informação fosse tão representativo quanto a participação de forma a poder perspectivar uma participação activa bem fundamentada. Notamos que 25% dos docentes não se pronunciam. Tal pode indicar que não aguardam pela comunicação da informação mas a procuram, não sendo relevante a informação que lhes é, ou não, fornecida. Esta inferência depreende-se ainda da observação da participação fortemente activa destes docentes e prefigura um poder de iniciativa ainda não averiguado.

A maioria destes docentes afirma ter normalmente iniciativa, intervindo em momentos formais (63,4%). Este facto é bastante relevante para o nosso estudo. O docente é frequentemente comparado a um orador pelo seu papel de comunicador em sala de aula, desenvolvendo capacidades de comunicação que se quer assertiva. Assim sendo, o seu poder comunicativo é mais ou menos desenvolvido no espaço da sala de aula. Outra situação é aqui visada: momentos formais, o que implica uma adequação comunicativa diferente e um espaço com condições para a abertura e aceitação da iniciativa. Reconhecendo que, por norma, intervêm por iniciativa, isso realça tanto o poder de iniciativa dos docentes como prefigura um espaço aberto ao diálogo. Quanto aos 29,3% que nem concordam nem discordam, inferimos que intervenham embora não por norma.

A maioria dos docentes reconhece também que as decisões curriculares são tomadas com base no diálogo (61,9%). O diálogo é elemento *sine qua non* de toda a prática democrática. A apresentação individual ou do grupo é baseada na sua participação na

comunidade alargada e requer que o outro o ouça e entenda. Assim sendo, o diálogo sobressai para assegurar quer a apresentação/representação quer a aceitação, seja ela da maioria ou da minoria. Uma parte dos docentes não se pronunciou (26,2%), o que nos leva a inferir que há consciência de que alguma participação é menos fruto da iniciativa e do diálogo do que da obrigatoriedade de cumprimento de regras. Podemos deduzir um eventual desconforto em relação ao diálogo, pressupondo a existência de algum problema de comunicação, mais autoritária talvez, que iniba a participação no diálogo, e logo que o não reconheça na comunicação. Mais grave seria se este silêncio prenunciasse o não reconhecimento do diálogo como alicerce de processos educativos mais complexos.

Ainda com expressão maioritária, mas um pouco menos presente, os docentes consideram que as suas intervenções são respeitadas (54,8%). O respeito por outrem é fundamental ao bom desenvolvimento de práticas democráticas, pois sem ele, a democracia desmorona. É pretendida, de facto, uma sociedade que concilie direitos, como o de participar, e deveres, como o de respeitar. Preocupam-nos os 38,1% dos docentes que não se pronunciaram, soando o silêncio a rumores de parcial respeito e/ou graus de respeito.

É quanto à participação nos diferentes órgãos que os docentes se dividem claramente: 39,1% dos docentes afirmam poder intervir individualmente nas várias estruturas da escola, 31,7% não se pronunciaram e 29,3% discordam. Considerando que alguns inquiridos têm assento no Conselho Pedagógico, facilmente se entende a capacidade de intervir nas estruturas da escola. Os outros docentes expressam aqui a limitação de um sistema alicerçado no processo da representatividade, limitando a sua intervenção e consequente participação. Acresce o facto de as representações não serem actualmente sufragadas, contrariamente à antiga gestão escolar.

Concluimos desta análise, que os docentes desta escola primam pela participação activa, revelam espírito de iniciativa, baseando-se maioritariamente no diálogo e respeito, apenas limitados por uma organização escolar hierarquizada, havendo um pequeno grupo de docentes que se remete ao silêncio.

Seguidamente, apresentamos as respectivas médias e desvio-padrão dos itens desta dimensão (Tabela 13).

Todos os itens desta dimensão apresentam uma média de avaliação claramente adequada – ou muito próxima como é o caso do item 14 – à excepção do item 29, o que

não nos surpreende uma vez que é o único item que introduz a complexidade da estrutura escolar, limitadora da intervenção directa porque se sustenta na representatividade dos docentes, através de coordenadores disciplinares, de ciclo/cursos e de projectos.

Itens	Média	DP
5. A construção de projectos na escola é uma forma de tomar decisões com base no diálogo	3,60	0,828
14. As minhas intervenções na escola são respeitadas pelos demais	3,57	0,859
23. Por norma, intervenho por iniciativa própria em momentos formais	3,71	0,814
29. Posso intervir individualmente nos diferentes órgãos de funcionamento da escola	3,15	1,062
36. Na minha escola, desenvolvo as actividades que proponho	4,27	0,672
45. Na minha escola, os professores são estimulados a participar em projectos	4,07	0,997
47. Facultam-me informação para poder decidir	3,68	0,917

Tabela 13 – Dimensão III: média e desvio-padrão

Em termos de valores de desvio-padrão presentes na Tabela 13, observamos que apenas o item 36 apresenta um nível de consenso moderado baixo (0,672), confirmando-se que a percepção mais conjunta é a da participação por iniciativa. Todos os outros itens têm consenso baixo. Assim sendo, depreendemos que a expressão individual é bastante presente, não formando consensos altos, de acordo com percepções individuais e padrões diferentes de prática democrática.

Seguimos com a apresentação das correlações existentes entre os itens da Dimensão III na Tabela 14.

Itens	5	14	23	29	36	45	47
5	1						
14	0,436*	1					
23	0,196	0,307	1				
29	0,549*	0,424*	0,197	1			
36	0,192	0,239	0,186	0,338**	1		
45	0,479*	0,406*	0,510*	0,441*	0,184	1	
47	0,193	0,459*	0,117	0,362*	0,016	0,392**	1

* Significativa a 1%; ** Significativa a 5%

Tabela 14 – Correlações entre os itens da Dimensão III

Pela análise da Tabela 14, verificamos que existem algumas correlações estatisticamente significativas, embora a maior parte revele uma relação moderada entre os itens:

- correlação positiva moderada entre os itens 5 – *A construção de projectos na escola é uma forma de tomar decisões com base no diálogo* – e 14 – *As minhas intervenções na escola são respeitadas pelos demais* (0,436) –, 29 – *Posso intervir individualmente nos diferentes órgãos de funcionamento da escola* (0,549) – e 45 – *Na minha escola, os professores são estimulados a participar em projectos* (0,479). Tais resultados permitem-nos inferir que membros do Conselho Pedagógico, únicos docentes que podem intervir nos vários órgãos, valorizam regras de convivência que se pautam pelo diálogo, respeito e participação. Não foram considerados os órgãos de gestão e de administração escolar, uma vez que não foram constituídos inquiridos;

- correlação positiva moderada entre os itens 14 – *As minhas intervenções na escola são respeitadas pelos demais* –, 29 – *Posso intervir individualmente nos diferentes órgãos de funcionamento da escola* (0,424) –, 45 – *Na minha escola, os professores são estimulados a participar em projectos* (0,406) –, e 47 – *Facultam-me informação para poder decidir* (0,459). Depreendemos que membros do Conselho Pedagógico privilegiam o respeito, a participação e a informação, mais do que o mero diálogo;

- correlação positiva moderada (0,510) entre os itens 23 – *Por norma, intervenho por iniciativa própria em momentos formais* – e 45 – *Na minha escola, os professores são estimulados a participar em projectos* –, o que nos conduz a

considerar que os docentes interventivos são os que se sentem estimulados pelas escolas a desenvolver projectos;

- correlação positiva moderada entre os itens 29 – *Posso intervir individualmente nos diferentes órgãos de funcionamento da escola* – e 45 – *Na minha escola, os professores são estimulados a participar em projectos* (0,441) –, mais ténue com o item 36 – *Na minha escola, desenvolvo as actividades que proponho* (0,338) – e 47 – *Facultam-me informação para poder decidir* (0,362). Membros do Conselho Pedagógico valorizam a participação em detrimento da iniciativa e da informação, embora as reconheçam;

- correlação positiva, mas ténue (0,392), entre os itens 45 – *Na minha escola, os professores são estimulados a participar em projectos* – e 47 – *Facultam-me informação para poder decidir*, o que perfila um docente motivado e informado.

Realçamos a preocupação dos membros do Conselho Pedagógico em pautar a escola por valores democráticos, docentes informados com espírito de iniciativa participantes em projectos.

4. Constrangimentos na interacção

O desenvolvimento de um currículo que privilegia a diversidade de agentes, enriquecendo-se com a própria complexidade, obstaculiza as tomadas de decisões curriculares do docente. É facilmente entendível por que os *media* realçam cada vez mais a precariedade que corrói paulatinamente a profissão docente. Entre perda de autoridade na sala de aula e de direitos pensados como adquiridos, o docente desbrava constantemente novos caminhos, em que uma mesma decisão acarreta consequências diversas de acordo com o universo onde é aplicada e decisões diferentes podem convergir para um mesmo resultado. Dependente de leis e de contextos físicos e humanos, são numerosos os constrangimentos que se lhe deparam.

É nosso entender retomar algumas dificuldades já repertoriadas e apresentadas no enquadramento teórico deste estudo, considerando duas vertentes principais: os constrangimentos decorrentes das tomadas de decisões curriculares (Subdimensão A –

Constrangimentos na tomada de decisão curricular) e da interacção ao nível do trabalho de equipa entre docentes (Subdimensão B – Constrangimentos nas práticas colaborativas).

Consideramos que a análise das respostas às questões desta dimensão podem confirmar, completar ou promover a reflexão quanto a algumas inferências anteriormente apresentadas.

Subdimensão A: Constrangimentos na tomada de decisão curricular

As tomadas de decisão pressupõem *per se* a apreciação de um conflito em que se relacionam duas ou mais variáveis, obrigando a beneficiar ou lesar uma das partes, ou então, a procurar um meio termo que responda a alguns interesses dos visados sem satisfazer a totalidade. Contudo, além dos problemas que se pretendem resolver, existem factores que podem dificultar a própria tomada de decisão. Ao nível das decisões curriculares especificamente, retomámos alguns constrangimentos assinalados, como (1) os normativos, (2) o tempo, (3) o espaço, (4) as opções pessoais e (5) os colaboradores.

A Subdimensão A da Dimensão IV é composta pelos itens 8, 17, 26, 32, 39 e 34 do questionário, todos do tipo Likert. Seguem apresentados no Gráfico 15.

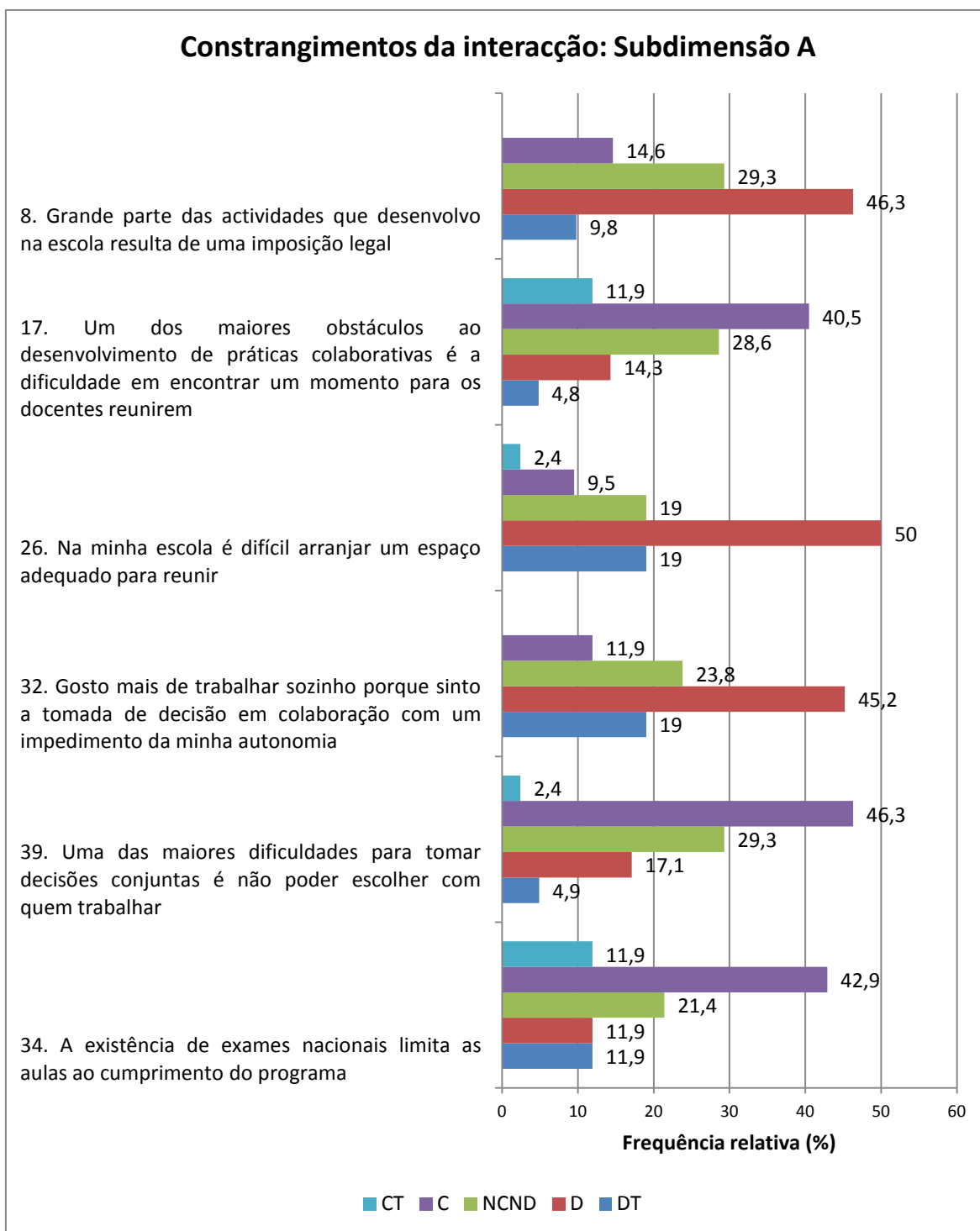


Gráfico 15 – Distribuição de frequências relativas para a Dimensão IV – Subdimensão A

De acordo com o Gráfico 15, observamos uma forte expressão de contentamento com o espaço, pois a maioria dos docentes considera ter espaço adequado para reunir (69%). Assim sendo, contrariamente à tendência, o espaço não constitui constrangimento à tomada de decisões.

A tomada de decisão com outros intervenientes não constitui obstáculo à tomada de decisão. A maioria dos inquiridos não sentem a autonomia ameaçada pela partilha de decisões (64,2%). Inferimos que esta posição se deve aos criados hábitos de colaboração que verificámos na Dimensão II, além do envolvimento em projectos salientado na caracterização da amostra. Assim sendo, a pluralidade de intervenientes não constitui constrangimento.

Os normativos constituem parte do constrangimento às tomadas de decisões curriculares. A prossecução de actividades não resulta de imposição legal para a maioria dos docentes (56,1%), não limitando o desenvolvimento da sua actividade. Como realçámos anteriormente, as actividades resultam principalmente da proposta dos próprios docentes que são incentivados pela escola para tal. Por outro lado, os docentes consideram que os exames nacionais limitam algumas decisões curriculares (54,8%). A gestão do currículo, focada em objectivos nacionais, com preparação para exames, marginaliza o desenvolvimento de algumas actividades. Além de os normativos serem reconhecidos como limitadores na tomada de algumas decisões, já se prenuncia que o tempo possa também ser reconhecido como constrangimento.

De facto, a maioria dos docentes reconhece o tempo como forte constrangimento (52,4%), surgindo como obstáculo ao funcionamento do trabalho colaborativo.

Outro constrangimento assumido por quase metade dos docentes é a falta de autonomia para escolher com quem se trabalha (48,7%). Inferimos algum constrangimento nas relações interpessoais, que será alvo de maior exploração na subdimensão seguinte.

Passamos a apresentar a média aritmética e os valores de desvio-padrão dos itens desta Subdimensão A.

Na Tabela 15, observamos que três valores indicam que os itens definidos são claramente inadequados. Tal como anteriormente analisámos, os docentes não desenvolvem actividades por cumprimento de dever, consideram ter espaço adequado para reunir e tomar decisões, assim como não manifestam constrangimento em trabalhar com outros. Todos os outros itens remetem para a sua indefinição avaliativa.

Itens	Média	DP
8. Grande parte das actividades que desenvolvo na escola resulta de uma imposição legal	2,49	0,870
17. Um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de práticas colaborativas é a dificuldade em encontrar um momento para os docentes reunirem	3,40	1,037
26. Na minha escola é difícil arranjar um espaço adequado para reunir	2,26	0,964
32. Gosto mais de trabalhar sozinho porque sinto a tomada de decisão em colaboração como um impedimento da minha autonomia	2,29	0,918
39. Uma das maiores dificuldades para tomar decisões conjuntas é não poder escolher com quem trabalhar	3,24	0,943
34. A existência de exames nacionais limita as aulas ao cumprimento do programa	3,31	1,199

Tabela 15 – Dimensão IV – Subdimensão A: média e desvio-padrão

Quanto ao desvio-padrão, os itens apresentados na Tabela 15 levam-nos a concluir que todos apresentam nível de consenso baixo, reforçando a divergência de opiniões. Este resultado não nos surpreende, sendo que cada docente vive diferentes situações de decisões curriculares.

Passamos a analisar as correlações existentes entre os itens da Subdimensão A, conforme apresentados na Tabela 16.

Itens	8	17	26	32	39	34
8	1					
17	0,245	1				
26	0,313**	0,257	1			
32	0,306**	0,234	0,492*	1		
39	0,239	0,256	0,476*	0,345**	1	
34	0,052	0,309**	0,245	0,272	0,346**	1

* Significativa a 1%; ** Significativa a 5%

Tabela 16 – Correlações entre os itens da Dimensão IV – Subdimensão A

Na Tabela 16, Subdimensão A da Dimensão IV, as correlações apresentadas são maioritariamente fracas. Assim sendo, observamos correlação entre os itens:

- correlação positiva ténue (0,313) entre os itens 8 – *Grande parte das actividades que desenvolvo na escola resulta de uma imposição legal* – e 26 – *Na minha escola, é difícil arranjar um espaço adequado para reunir*. Como vimos são dois constrangimentos que a maioria dos docentes não reconhece; todavia não nos surpreende que alguns docentes sintam descontentamento perante a profissão, traduzindo-se na expressão do constrangimento perante a obrigatoriedade de cumprimento legal e revertendo no desagrado relativo ao espaço. Tal situação leva-nos a considerar que há uma pequena parte dos docentes que estão numa fase de pós-profissional (Hargreaves, 2000);
- correlação positiva ténue (0,309) entre os itens 17 – *Um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de práticas colaborativas é a dificuldade em encontrar um momento para os docentes reunirem* – e 34 – *A existência de exames nacionais limita as aulas ao cumprimento do programa*. A correlação reforça o sentimento de pressão que vive o docente, sendo que a sua autonomia e função são sentidas claramente como reduzidas por se sobreporem mais directivas;
- correlação moderada entre os itens 26 – *Na minha escola, é difícil arranjar um espaço adequado para reunir* –, 32 – *Gosto mais de trabalhar sozinho porque sinto a tomada de decisão em colaboração como um impedimento da minha autonomia* (0,492) – e 39 – *Uma das maiores dificuldades para tomar decisões conjuntas é não poder escolher com quem trabalhar* (0,476). Os docentes sentem a sua autonomia constrangida por não escolherem com quem trabalham, acompanhado mais uma vez pelo desagrado pelo espaço (não maioritário). Reforça-se um problema quanto a algumas relações interpessoais existentes, generalizado à noção de espaço, que podemos entender como espaço físico influenciado por sentimento em relação ao espaço social;
- correlação ténue (0,345) entre os itens 32 – *Gosto mais de trabalhar sozinho porque sinto a tomada de decisão em colaboração como um impedimento da minha autonomia* – e 39 – *Uma das maiores dificuldades para tomar decisões conjuntas é não poder escolher com quem trabalhar*. Embora a relação seja fraca,

não é pelo menos significativa. Quanto menos o docente gostar de trabalhar com os colaboradores que lhe são designados, mais tenderá a trabalhar sozinho, sendo o apreço pelos colaboradores um factor que se revela premente para o desenvolvimento de práticas colaborativas democráticas;

- correlação ténue (0,346) entre os itens 39 – *Uma das maiores dificuldades para tomar decisões conjuntas é não poder escolher com quem trabalhar* – e 34 – *A existência de exames nacionais limita as aulas ao cumprimento do programa*. Inferimos que, entre exigências normativas e descontentamento relacional humano, os docentes desenvolvem a sua actividade profissional com algum desagrado, não respondendo a interesses considerados pessoais, mas principalmente institucionais, sejam do nível *macro* (exames e colocação de professores), sejam *meso* (designação de equipas de trabalho pela escola).

Subdimensão B – Constrangimentos nas práticas colaborativas

Considerando princípios de desenvolvimento curricular e análise das dimensões anteriores, entendemos que os docentes possam manifestar constrangimentos a nível das práticas colaborativas. Partilhar situações educativas e considerar opiniões alheias obriga por um lado ao desnudar do que é considerado forças e fraquezas pessoais além de profissionais, a bem de uma partilha honesta e, assim sendo, realmente proveitosa, e por outro lado, a um grau considerável de aceitação do outro, que combine respeito, consideração e reconhecimento, de forma a que a partilha resulte num diálogo sincero, resultando o todo na partilha de informação fundamental às tomadas de decisões.

Pareceu-nos importante focar os constrangimentos inerentes às práticas colaborativas ao nível de (1) normativos, (2) tempo e (3) valorização pessoal. Esta subdimensão B – Constrangimentos nas práticas colaborativas é constituída pelos itens 11, 20 e 42 do questionário.

Apresentamos os resultados obtidos nesta Subdimensão no Gráfico 16.

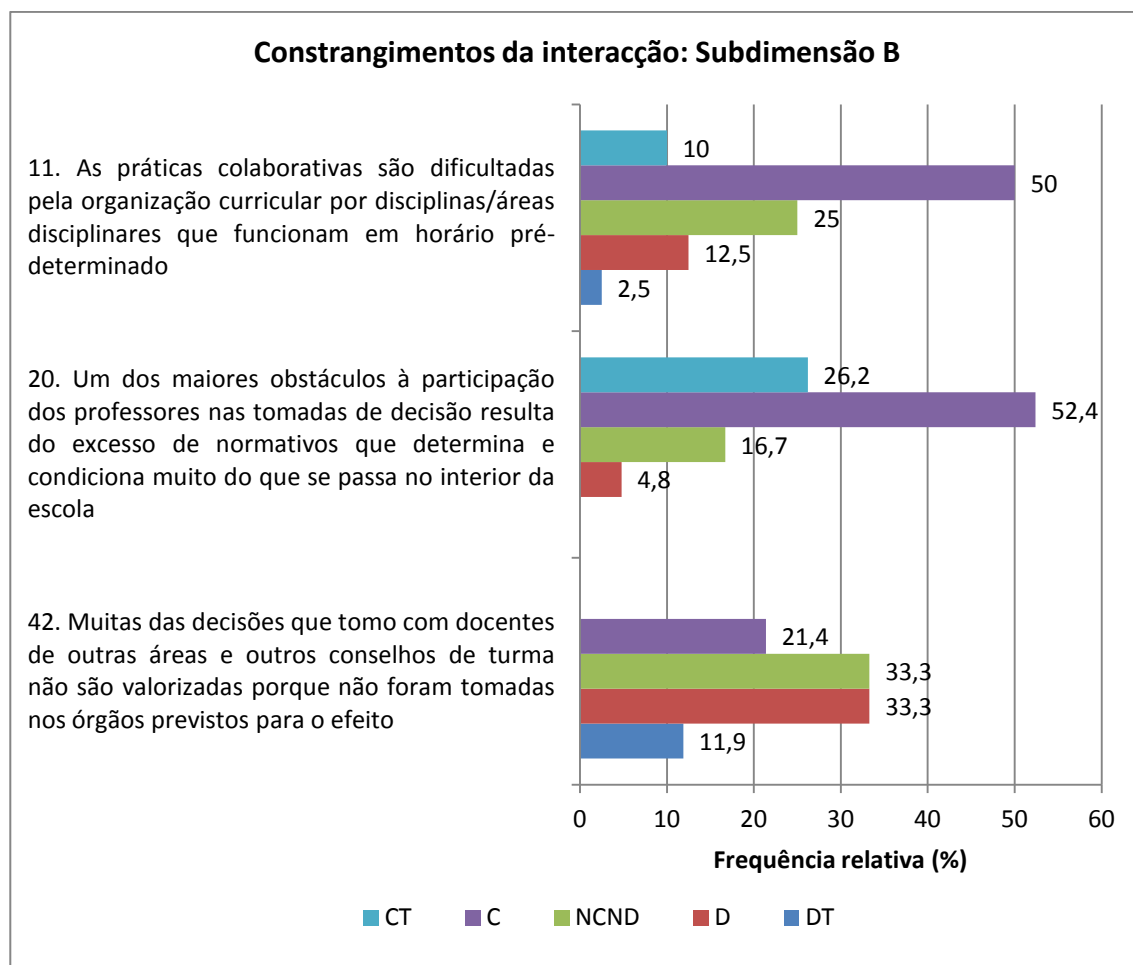


Gráfico 16 – Distribuição de frequências relativas para a Dimensão IV – Subdimensão B

A partir do Gráfico 16, verificamos que os normativos constituem o maior obstáculo ao trabalho colaborativo para a forte maioria dos docentes (78,6%). Embora a tutela promova um desenvolvimento curricular activo, apelando à diversificação de intervenientes, o volume de normativos a interpretar, articular e aplicar constitui-se como principal impeditivo ao desejado trabalho colaborativo docente.

Em segundo lugar, sobressai a falta de tempo como obstáculo ao trabalho colaborativo docente. A maioria dos docentes considera que a carga lectiva, parcelada por disciplinas no horário, reduz a possibilidade de reunir e consequentemente de colaborar (60%). É aqui posta em questão a própria estrutura curricular tanto para os professores como (extrapolamos) para os alunos.

Quanto ao facto de as decisões curriculares tomadas com elementos exteriores aos órgãos serem desvalorizadas, as opiniões dividiram-se. A grande parte dos professores

considerou que o trabalho colaborativo desenvolvido fora dos órgãos não era desvalorizado (45,2%). Dado o trabalho colaborativo verificado principalmente no seio do grupo disciplinar e no Conselho de Turma, entendemos natural este resultado. De igual modo, consideramos que o trabalho colaborativo resultante do desenvolvimento de projectos, que implica uma transversalidade maior, é reconhecido nos diferentes órgãos. Parte dos docentes (33,3%) não concordou, nem discordou, o que nos leva a inferir que a valorização do trabalho colaborativo possa não ser a sua preocupação e, assim sendo, não ter uma posição definida. Minoritariamente, os docentes reconhecem que existe uma colaboração que não é evidente porque não se desenvolve no seio dos órgãos (21,4%).

Seguem na Tabela 17 os resultados em termos de média e desvio-padrão relativos aos itens da Subdimensão B.

No tocante à média, o item 20 apresenta uma avaliação claramente adequada (4,00), enquanto os dois outros itens (11 e 22) apresentam indefinição avaliativa, exaltando os normativos como maior constrangimento às práticas colaborativas.

Itens	Média	DP
11. As práticas colaborativas são dificultadas pela organização curricular por disciplinas/áreas disciplinares que funcionam em horário pré-determinado	3,52	0,933
20. Um dos maiores obstáculos à participação dos professores nas tomadas de decisão resulta do excesso de normativos que determina e condiciona muito do que se passa no interior da escola	4,00	0,796
42. Muitas das decisões que tomo com docentes de outras áreas e outros conselhos de turma não são valorizadas porque não foram tomadas nos órgãos previstos para o efeito	2,64	0,958

Tabela 17 – Dimensão IV – Subdimensão B: média e desvio-padrão

No que diz respeito aos valores de desvio-padrão, os itens 11 e 42 revelam um consenso baixo entre os docentes, enquanto o item 20 apresenta um nível de consenso moderado baixo. O resultado não nos surpreende pelo facto de o constrangimento dos normativos implicar alteração no processo profissional de todos os docentes e dependendo

apenas da interpretação e valorização que cada um lhe atribui. Diferentemente, tanto a valorização do trabalho colaborativo, como a escassez do tempo, remetem para realidade diferentes, dependentes de horário docente e trabalho desenvolvido fora dos órgãos.

Para finalizar a análise desta dimensão, apresentamos as correlações entre os itens que a constituem na Tabela 18.

Itens	11	20	42
11	1		
20	0,634*	1	
42	0,293	0,160	1

* Significativa a 1%.

Tabela 18 – Correlações entre os itens da Dimensão IV – Subdimensão B

Apenas uma correlação se estabelece significativa na Tabela 18, Subdimensão B da Dimensão IV, a saber:

- correlação positiva moderada (0,634) entre o item 11 – *As práticas colaborativas são dificultadas pela organização curricular por disciplinas/áreas disciplinares que funcionam em horário pré-determinado* – e o item 20 – *Um dos maiores obstáculos à participação dos professores nas tomadas de decisão resulta do excesso de normativos que determina e condiciona muito do que se passa no interior da escola*. Concluímos que quanto mais normalizada é a actividade docente, mais difícil se torna desenvolver práticas colaborativas, contrariamente ao ideal normalizado. Inferimos que os docentes sentem a sua autonomia ameaçada, tornando as suas funções cada vez mais burocratizantes e menos interventivas, revertendo-se num desempenho mais administrativo, desvalorizado pelo docente, que não reconhece necessidade em colaborar, pois é levado à redução do cumprir.

Considerações Finais

Percorrendo as etapas do nosso percurso investigativo com vista a contribuir para os Estudos Curriculares com a problemática formulada, definimos um quadro de questões subsidiárias que nos pareceram poder guiar-nos à resposta pretendida, explorámos as áreas temáticas visadas, traçámos o nosso percurso metodológico, apresentámos e interpretámos dados recolhidos, balizados por quatro dimensões que nos pareceram complementares, de forma a nos permitir tecer algumas considerações finais e partilhar os limites com que nos deparámos.

No momento da apresentação dos dados, cingimo-nos a uma interpretação limitada à própria dimensão, embora informações já evidenciadas tenham sido pontualmente retomadas, pois pareceram-nos relevantes para o possível entendimento dos resultados obtidos. Propomos agora apresentar uma leitura cruzada dos dados com o ensejo de transmitir uma visão global e integrada deste estudo.

Considerando os referentes teóricos e metodológicos explanados, é nosso entender manter a estrutura que consubstanciou a nossa investigação, atendendo conseqüentemente às dimensões que visámos, a saber, (1) decisões curriculares docentes/autonomia curricular docente, (2) práticas colaborativas, (3) práticas [curriculares] democráticas e (4) constrangimentos. Seguem-se as seguintes considerações:

No tocante à **autonomia curricular docente para tomar decisões curriculares**, verificamos que os professores não têm uma percepção consensual do conceito de autonomia curricular, embora partilhem alguma visão de conjunto: a esmagadora maioria percebe a gozar de ampla autonomia na dimensão metodológica, principalmente ao nível da construção de materiais, das actividades de sala de aula e da planificação, em contrapartida ressalta a percepção de menor autonomia na dimensão avaliativa e no desenvolvimento de actividades fora da sala de aula.

O conceito de autonomia curricular consagrado nos normativos é pouco percebido, uma vez que são assemelhados a cumprimento de deveres, que condiciona e dirige a acção educativa dos professores. À excepção das indicações metodológicas do Ministério da Educação, que a maioria dos docentes considera opcionalmente para tomar as suas decisões, os documentos emanados pela tutela representam quase que uma coacção à autonomia do professor, criando limites à acção docente.

Detentores do conhecimento da realidade educativa em que desempenham função, a larga maioria dos professores valoriza o seu desempenho no tocante ao processo educativo a desenvolver, remetendo ao Estado a definição de objectivos e a implementação de exames nacionais, revelando grande indecisão quanto à definição de critérios de avaliação ser do domínio da escola ou do respectivo Ministério. É no tocante à matriz curricular, nomeadamente à inserção de novas disciplinas no ensino secundário, que os docentes consideram que a escola devia beneficiar de mais autonomia, questionando as opções do currículo prescrito.

As opiniões não sendo consensuais sublinham a diversidade de interpretações e consubstancia a existência de quadros perceptivos díspares, que nos levam a inferir que possam co-existir modelos de profissionalidade docente. A redução do papel do Estado ao traçar de objectivos e de exames nacionais, dando livre arbítrio aos docentes quanto ao restante processo educativo, leva-nos a considerar que o desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes esteja na origem desta valoração. De facto, de acordo com a caracterização da amostra, trata-se de docentes que experienciaram um sistema educativo caracterizável por estes princípios. Esta percepção pode também resultar, a nosso ver, do trabalho colaborativo desenvolvido na escola, sendo que a importância à vertente da avaliação possa derivar da incidência da distribuição dos questionários no momento da avaliação de final de ano lectivo. Por outro lado, o reconhecimento dos limites inerentes ao desenvolvimento de actividades realizadas fora da sala de aula, leva-nos a considerar que os docentes têm percepção da autonomia relativa de que beneficiam na dimensão intencional, bem como entendem a divisão de responsabilidades que lhes afere o espaço exterior à sala de aula. Quanto à percepção do conceito de autonomia consagrada nos normativos, inferimos que os docentes valorizam o currículo decretado, percebendo-o como avassalador para a sua acção, condicionando o desenvolvimento da sua *autonomia construída*.

Confrontando estas opiniões, mais gerais, com as posições assumidas pelos professores da disciplina de Oficina do Conhecimento, oferta disciplinar da escola, sublinhou-se que os docentes tendem a trabalhar mais individualmente quando gerem um currículo não nacional. Esta saliência proporcionou a seguinte questão, relacionada com autonomia curricular e práticas colaborativas, propondo outro estudo complementar: será que os docentes titulares e responsáveis pela concepção de uma

disciplina se consideram isentos de partilharem, com os colegas, as decisões que tomam?

No respeitante à **colaboração entre docentes**, a larga maioria dos docentes reconhece-lhe vantagens: consideram-na uma metodologia potenciadora de reflexão e melhoria de práticas curriculares, promotora de desenvolvimento profissional e do sucesso educativo dos alunos, co-responsabilizante, facilitadora do trabalho docente, quer a nível das tomadas de decisões curriculares, quer na resolução de problemas, com a qual beneficiam de ajuda dos colegas sem se limitarem a contextos formais de trabalho.

Verifica-se que os docentes valorizam o trabalho colaborativo principalmente desenvolvido no seio dos grupos disciplinares, onde planificam (actividades lectivas ou extra-curriculares), definem objectivos, produzem materiais didácticos e instrumentos de avaliação e procedem à caracterização da turma. É entendido que no Departamento Curricular e no Conselho de Turma, o trabalho colaborativo diz essencialmente respeito ao desenvolvimento de actividades extra-curriculares e à resolução de problemas. Os docentes reconhecem desenvolver parte das tarefas sozinhos, incluindo a resolução de problemas.

Observamos que os docentes valorizam a colaboração consoante a tarefa, isto é, que diz respeito à produção de materiais didácticos e de instrumentos de avaliação, os docentes trabalham com menos parceiros (um ou dois docentes), desenvolvendo tarefas de planificação anual e de actividades lectivas com um a três docentes maioritariamente, ou nalguns casos com mais de cinco colegas. É no tocante à planificação de actividades extra-curriculares, caracterização de alunos e resolução de problemas que se desenvolve maior interacção, com maior variedade de colaboradores.

Depreendemos que a maioria dos docentes percepção a colaboração docente com vantagens e que as decisões curriculares docentes são equacionadas em trabalho colaborativo, sendo que deduzimos haver uma relação proporcional entre as decisões a tomar e o trabalho colaborativo realizado, pois quanto menor é sentida a autonomia para decidir, maior é a interacção. Tal observação conduz-nos a reformular a questão complementar: Será que quanto mais autonomia o docente percepção, menos trabalha em equipa?

No tocante à percepção das **práticas curriculares democráticas**, os docentes afirmam, não consensualmente mas maioritariamente, que desenvolvem as actividades que propõem e que a participação em projectos é motivada pela escola. Também consideram que os projectos potenciam a tomada de decisões curriculares com base no diálogo, que as suas intervenções são respeitadas, que intervêm por iniciativa própria e que lhes é facultada a informação para poderem decidir. Quanto à intervenção nos diferentes órgãos, os docentes dividem-se. Todavia, sublinhamos que é nesta dimensão que a ausência de opinião é mais pronunciada.

Assim sendo, concluímos que os docentes percebem a existência de práticas democráticas na escola, pois são reconhecidos os direitos de participação, iniciativa, respeito, informação e diálogo. Consideramos que a representação nos diferentes órgãos era condicionada aos docentes pela estrutura orgânica das escolas, evidenciando-se que só alguns docentes têm voz pessoal, enquanto que outros têm voz representada, nalguns órgãos, nomeadamente no Conselho Pedagógico. Inferimos que a expressão minoritária, contudo mais presente nesta dimensão do que em relação às outras, possa prenunciar algum constrangimento.

Quanto aos **constrangimentos da interacção**, mais uma vez o consenso é baixo, todavia a maioria dos docentes expressa o não incómodo por partilhar decisões com outros intervenientes, não sentindo tal como ameaça à sua autonomia. Averiguamos dois constrangimentos mais relevantes. A principal dificuldade tanto na tomada de decisão como na colaboração, são os normativos. A maioria dos docentes considera que não desenvolve actividades para responder às exigências, mas que as condições que lhe são impostas limitam a sua autonomia e, conseqüentemente, as suas tomadas de decisões. Também o facto de os docentes não poderem escolher os seus colaboradores, limita a sua autonomia e constitui constrangimento. O segundo constrangimento mais pronunciado é a falta de tempo dos docentes para ponderar as situações e decidir em colaboração.

Inferimos que o excesso de normativos condiciona tanto a acção, em si, do professor, como o tempo de que dispõe, pois as sucessivas alterações e/ou complementos de informação interferem porque o docente passa a ter que apreender novas directivas e aplicá-las, obrigando tal à reestruturação do trabalho até ao momento desenvolvido e reconsiderar decisões tomadas. Estes factores são constrangedores, até

podem ser desmotivantes, para docentes que reclamam autonomia e participam activamente.

Entendemos que a maioria dos docentes percepção gozar de maior autonomia a nível da construção de materiais, das actividades de sala de aula e da planificação, consubstanciam o gozo de clara autonomia na dimensão metodológica, como referido por Morgado (2000), bem como o conceito consagrado nos normativos pode condicionar o desenvolvimento de uma *autonomia construída* (Morgado, 2000).

Quanto ao conceito de trabalho colaborativo, a maioria dos docentes percebem estar presente, sem necessidade de organização formal, conferindo-lhe um grau de colaboração avançada como evidenciaram Nias, Southwork e Yeomans (1989). Os docentes desta escola percebem o trabalho colaborativo curricular a um nível colegial, iniciando o desenvolvimento a um nível superior como defende Little (1990), enquadrando-se, ainda que parcialmente, na perspectiva da teoria curricular crítica. Assim sendo, verificamos o desenvolvimento de práticas de trabalho conjunto entre docentes, com base na reflexão principalmente, que revestem cariz quer colaborativo, quer cooperativo (Fullan & Hargreaves, 2001), quer com recurso a “amigo crítico” (Correia, 2007).

Os docentes desenvolvem as actividades que propõem e percebem que a escola os motiva a participar em projectos. Também consideram que os projectos potenciam a tomada de decisões curriculares com base no diálogo, que as suas intervenções são respeitadas, que intervêm por iniciativa própria e que lhes é facultada a informação para poderem decidir. Estão presentes as características evidenciadas como preponderantes para a existência de práticas democráticas (Kilpatrick, 1951).

Remetemos os constrangimentos referidos para sinónimo da sobrecarga já definida por Fullan e Hargreaves (2001). Quanto à não possibilidade de escolher com quem se trabalha, que prenuncia algum mau-estar relacional, tal remete-nos a considerar a possibilidade de estar presente o problema da balconização evidenciado por Tragtenberg e Struchiner (2010). A participação activa e com base na iniciativa pode conduzir a uma competitividade que, embora motora de progresso, provoque alguma tensão que se concretize em mera observação de alguns e/ou descontentamento.

De acordo com estas observações, inferimos que estes docentes desenvolvem práticas democráticas que se enquadram tendencialmente para a *democracia agonística*

apresentada por Mouffe (2006), a partir da qual podemos ler que o exercício de direitos e deveres obriga a uma certa discriminação de alguns elementos, isto é, diferenciam-se os que não cumprem direitos e deveres da mesma forma. No caso do nosso estudo, a participação activa dos docentes motoriza o desenvolvimento curricular, provocando por consequente alguma “balconização”, que entendemos como diferenciadora.

Embora tenhamos já apresentado uma questão para investigação complementar, na parte final deste segmento de análise, identificamos algumas pistas para investigações futuras e referimos as principais limitações com que nos deparámos no decurso do estudo.

O presente estudo exploratório carece de complemento qualitativo, limitado pela nossa opção metodológica decorrente do imperativo processual e temporal da nossa investigação.

Tecidas estas considerações, que pela reduta amostra, não podem ser tidas por conclusões, interessava-nos completar este estudo com um estudo de caso, contemplando uma abordagem quantitativa, visando, assim, por uma investigação de carácter misto – quantitativa e qualitativa. De facto, anuímos com Cook e Reichard (1997) quanto ao facto da conjugação das duas abordagens permitir uma comparação e uma complementaridade que servem a investigação científica, não interferindo com a coerência e rigor que deve nortear este tipo de estudos. Porém, reconhecemos o alerta de Lee (2002) para o facto de, muitas vezes, os inquiridos manipularem a informação ao responderem o que se pretende em detrimento da realidade, enaltecendo por isso, a importância da observação na confrontação dos dados resultantes tanto nos questionários, como nas entrevistas. Tal levar-nos-ia então a optar pela observação de momentos de partilha curricular entre docentes ao longo do ano lectivo, visando o acompanhamento da reflexão da população-alvo e a melhoria de práticas curriculares democráticas.

A problemática abordada apela apenas para a verificação de uma realidade que em termos estatísticos mereceria um estudo com uma população-alvo claramente superior. Neste caso, seria necessária rever a elaboração do questionário, nomeadamente reformulando as questões procurando correlações entre os itens que substantivassem mais e melhor os propósitos pretendidos. Propomos:

- (i) a reformulação dos itens que conduzem à caracterização da amostra. Tratando-se de um estudo exploratório realizado numa única escola, alguns inquiridos manifestaram desconforto em responder, pois o cruzamento dos diferentes dados levavam a identificá-los. Por exemplo, em grupos disciplinares pouco numerosos e sendo o sexo masculino pouco representado, bastava a indicação do grupo e do sexo para identificar o inquirido;
- (ii) a reformulação dos itens incidindo clara e exclusivamente sobre a percepção da realidade da escola vivida, tentando eliminar o enviesamento entre a definição do conceito geral e do conceito contextualizado, usando a primeira pessoa e não afirmações descritivas impessoais;
- (iii) a reformulação dos itens acutilizando o(s) objectivo(s) visado(s), procurando maior triangulação;
- (ii) a organização dos itens por dimensões sem contemplar subdimensões, decorrente da análise do *Alpha de Cronbach*;
- (iv) a eliminação das perguntas relativas à disciplina de Oficina do Conhecimento. Embora campo de grande autonomia curricular docente, pela sua natureza, é muito pouco representativa quantitativamente;
- (v) a realização de um pré-teste do questionário mais alargado, de forma a recolher mais indicações pertinentes;
- (vi) incidir única e exclusivamente sobre algumas tarefas dos professores de forma a poder tecer conclusões ou considerações mais pertinentes.

A descrição de alguns limites percebidos neste estudo estaria incompleta se não partilhássemos estas outras dificuldades sentidas. Embora fôssemos informados por Quivy e Van Campenhoud (2008), sofremos cada etapa da investigação:

- (i) a formulação da problemática foi dificultada por interesse inicial pouco limitado;
- (ii) o procedimento pragmático e sistemático foi várias vezes posto à prova por acumulação de tarefas e funções;
- (iii) a leitura iniciou-se devastadora e foi progressivamente melhorada;

(iv) a recolha de dados também levou a alguma confusão de reflexão.

Concluimos com uma palavra de alta consideração para com os colegas que permitiram evidenciar o desbravar de práticas curriculares democráticas na sua escola, convidando progressivamente à consciencialização da nova realidade da profissão docente dentro e fora da sua sala de aula, desnudado ou mais ou menos artilhado para a mudança, mas claramente vivo.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Coleção em foco. Rio Tinto: Edições Asa.
- ANTUNEZ, S. *et al* (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.
- APPLE, M. e BEANE, J. (2000). *Em defesa das escolas democráticas in Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- BARBOSA, A. (2009). *Articulação e sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho.
- BARROSO, João (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, pp. 32-58.
- BEANE, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BENHABIB, S. (1996). *Democracy and difference*. Princeton: Princeton University.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.: uma introdução à teoria e ao método*. Lisboa: Porto Editora.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n.º94. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, p.73-91.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade pessoal*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CAMPOS, B. (1987). *Prefácio à Lei de Bases do Sistema Educativo –apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza – la investigación/acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Marinez Roca S.A.
- CEITIL, M. (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CONNELL, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madris: Ediciones Morata.
- COUTINHO, C. (2006). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. Disponível em,

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADEE%20> e acedido a 19/10/11.
- COUTINHO, Clara (2007). *Métodos de investigação em educação: fundamentos teóricos da investigação educativa*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- CORREIA, S. (2007). Comunicação apresentado no Seminário auto-avaliação de escola: conhecer para aprender, aprender para melhorar, Universidade do Minho, 24/11/2007.
- CUNHA, M. I. (2006). Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de estudos curriculares*, Ano 4 (nº1). Braga: Universidade do Minho, p. 71-84.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora..
- DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2006). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. M. A. Flores e I. Viana (Org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de investigação em educação, Instituto de educação e psicologia, Universidade do Minho, p. 47-64
- DEWEY, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Discursos Cadernos de políticas educativas e curriculares. Viseu: Livraria Pretexto.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica editora.
- DOWNS, A. (1957). *An economic theory of democracy*. New York: Harper & Row.
- EDGERTON, R.; HUTCHINGS, P.; QUINLAN, K. (1995). *The Teaching Portfolio – Capturing the scholarship in teaching*. Washington DC: American Association for Higher Education (AAHE).
- ESTRELA, M. E. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Manuela Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Iset, p. 113 – 142.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano de sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco e M. O. Evangelista (orgs.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.
- FLORES, M. A. (2010). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores : perspectivas e estratégias : um estudo realizado numa EB2,3*. Tese de Doutoramento não publicada. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562?mode=full&submit_simp le=Mostrar+registo+em+formato+completo, acedido a 16/10/11.
- FORMOSINHO, (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Discursos Cadernos de políticas educativas e curriculares. Viseu: Livraria Pretexto.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto editora.
- FREIRE, P. (1987). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIMENO, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 61-92.
- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- GOODSON, I. (2007). Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a07n45.pdf>, acedido a 10/10/09.
- GOODSON, (2007a). *Currículo, narrativa e o futuro social*. Educação em revista, Belo horizonte, v.12, n.º35, pp.241-252, Maio/ago.2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>, acedido a 10/10/09.
- HARGREAVES, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Mc Graw Hill.
- HARGREAVES, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and teaching: theory and practice*, 6, pp. 151-182.

- HARGREAVES, A. e GOODSON, I. (1996). *Teacher's professional lives*. London: The falmer press.
- HILL, M. e HILL, A. (2003). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- KEMMIS, K. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KILPATRICK, W. (2007). *O método de projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- KLIEBARD, H. (1995). *The struggle for the american curriculum 1893-1958*. New York: Routledge.
- LAKATOS, E. e MARCONI, M. (1991). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- LANGNESS, L. (1987). *The study of culture*. California: Chandler&Sharp Publishers.
- LEE, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- LEMO, J., e CONCEIÇÃO, J. M. (2001). *Currículo e autonomia – legislação anotada*. Porto: Porto editora.
- LHOR, S. L. (1999). *Sampling: design and analysis*. Pacific Grove, CA: Duxbury Press.
- LITTLE, J.W. (1990). The persistance of privacy: autonomy and initiative in teacher's Professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), pp.509-536.
- LOCKE, J. (2000). Alguns pensamentos acerca da educação. Parte II. *Cadernos de Educação*. Pelota: Fae/UFPel. Jan-Jun.
- MARCELO, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação docente, *Belo Horizonte*, v.01, n.01, agosto-dezembro 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1> , acedido 16/10/11
- MAROCO, J. e BISPO, R. (2003). *Estatísticas aplicadas às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.

- MATIAS, J. (2006). *Lei de Base do Sistema Educativo 1986-2006: linhas para uma revisão da lei*. Disponível em www.debatereducacao.pt/index.php?option=com...task... , acessado a 10/10/09.
- MOUFFE, C. (2006). *Por um modelo agonístico de democracia*. Discursos Cadernos de políticas educativas e curriculares Viseu: Edições Pedago.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MOREIRA, J. M. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. Pacheco e J. Lima (Org.) *Fazer investigação*. Porto: Porto editora, pp. 41-83.
- MORGADO, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.
- MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J.C. Morgado e I. Reis (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Cadernos CIED, Universidade do Minho, pp. 41-57.
- MORGADO, J. C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Org.), *Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*. Braga: CIED – Universidade do Minho, pp. 3590-3602.
- NAGEL, E. (1961). *La estructura de la ciencia: problemas de la lógica de la investigación científica*. Barcelona: Paidós.
- NIAS, J.; SOUTHWORKE, G.; YEOMANS, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo, *Inovação*, 11. Disponível em

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/12_0_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf , acedido a 16/10/11.

- OLIVEIRA, P. (1998). Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In *Metodologia das ciências humanas*, P. Oliveira (Org.). São Paulo: Fundação editora da UNESP.
- PACHECO, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. (1995a). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996). *Teoria e práxis*. Porto: Porto editora.
- PACHECO, J. e FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Pacheco e J. Lima (orgs.) *Fazer investigação*. Porto: Porto editora, pp. 13-28.
- PACHECO, J. (2007). Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp. 123-146.
- PACHECO, J. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. In Pacheco (Org.) *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto editora (pp. 11-52).
- PERRENOUD, P. (1996). *Formação contínua e desenvolvimento de competências profissionais*. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf , acedido a 05/05/08.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*
- PESTANA, M. H. e GAGEIRO, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade para SPSS*. Lisboa: Edições Silva.
- PINAR, W. (2007). Comunicação apresentada na III Conferência Internacional de Estudos Curriculares. Universidade do Minho, 29/06/2010.

- PINAR, W. (2007a). *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto editora.
- QUIVY, R. e VAN CAMPENHOUD, L. (2008 [1992]). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAWLS, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press, 1993.
- ROLDÃO, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, pp. 115-134.
- SALOMON, Délcio Vieira (1996). *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes.
- SANTOS, B.(1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: edições Afrontamento.
- SCHAWB, J. (1985). Un enfoque practico como language para el curriculum. In José Gimeno e A. Pérez Gomez, *op. cit.*, pp. 197-209.
- SHAW, Ian (1999). *Qualitative evaluation*. London. Sage Publications ltd. Consultado a 19 de outubro de 2011, em <http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=l8of-6Vlu1kC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Ian+Shaw+1999+qualitative+evaluation&ots=Tk7NwP4br0&sig=mPP6HDcysvnO8ED7MNBZLhGvcxU#v=onepage&q&f=false>
- SCHUMPETER, J. (1947). *Capitalism, socialism and democracy*. New York: Harper & Row.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- THURLER, Monica, e PERRENOUD, Philippe (2006). *Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder às práticas?* Cadernos de pesquisa, v.36, n.138, maio/agosto 2006.
- TRACTENBERG, Leonel, e STRUCHINER, Miriam (2010). A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: em busca de uma compreensão problematizadora. B. Téc. Senac: Revista Educ. Prof.,

Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/agosto 2010. Acedido a 16 de Outubro de 2011, em <http://www.senac.br/BTS/362/artigo5.pdf>

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

YOUNG, M. (2007). *Para que servem as escolas?* Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> e acedido a 30/07/10.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education, *Journal of teacher education*, 34, pp. 3-9.

Referências legislativas

Constituição da República Portuguesa, de 02 de Abril de 1976

Decreto-Lei n.º3/2008, de 18 de Janeiro – Apoios especializados

Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro – Revisão curricular do Ensino Básico, com alterações pelo Decreto-Lei/2002, de 17 de Outubro

Decreto-Lei n.º7/2003, de 15 de Janeiro – Regulamentação dos conselhos municipais de educação e aprovação do processo de elaboração da carta educativa

Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro – Alteração ao regime jurídico da formação contínua

Decreto-Lei n.º39/2010, de 02 de Setembro – Segunda alteração ao Estatuto do Aluno do ensino não superior

Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro – Regime jurídico da autonomia da escola

Decreto-Lei n.º74/2004, de 26 de Março – Revisão curricular do Ensino Secundário, com alterações pela Declaração de rectificação n.º44/2004, de 25 de Maio, o Decreto-Lei n.º24/2006, de 06 de Janeiro, a Declaração de rectificação n.º23/2006, de 07 de Abril, o Decreto-Lei n.º272/2007, de 26 de Julho, e a Declaração de rectificação n.º84/2007, de 5 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – 10ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio – Gestão e administração de escolas, com alterações pelo Decreto-Lei n.º24/99, de 22 de Maio e Lei n.º 24/99, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – Aprovação do Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, alterado pelos Decreto-Lei n.º105/97, de 29 de Abril, Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de Janeiro, Decreto-Lei n.º35/2003, de 17 de Fevereiro, Decreto-Lei n.º121/2005, de 26 de Julho, Decreto-Lei n.º229/2005, de 29 de Dezembro, Decreto-Lei n.º224/2006, de 13 de Novembro, Decreto-Lei n.º35/2007, de 15 de Fevereiro, Decreto-Lei n.º270/2009, de 30 de Setembro, e Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho

Lei n.º5/73, de 25 de Julho – Aprovação da reforma do sistema educativo

Lei n.º30/2002, de 20 de Dezembro – Aprovação do Estatuto do Aluno do ensino não superior, com alterações pela Lei n.º3/2008, de 18 de Janeiro

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro – Lei de Base do Sistema Educativo, com alterações pela Lei n.º115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º49/2005, de 30 de Agosto.

Portaria n.º1260/2007, de 26 de Setembro – Regulamentação para os contratos de autonomia.

Anexo

Das decisões curriculares dos professores às práticas democráticas na escola.

Questionário

Caro/a colega,

O professor é frequentemente reconhecido como o principal decisor no âmbito da gestão do currículo, usufruindo de um grau de autonomia relativo.

O questionário que a seguir se apresenta destina-se a obter informações sobre o uso da autonomia curricular do professor, a relação existente entre as decisões curriculares tomadas e o desempenho de práticas democráticas e possíveis facilidades e/ou constrangimentos inerentes à participação de outros intervenientes. Para o efeito, o seu contributo é fundamental, pelo que vimos solicitar a sua colaboração com o preenchimento do mesmo. As respostas são confidenciais, sendo que os dados serão tratados estatisticamente.

A informação recolhida integra um projecto de investigação que serve de suporte a uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade do Minho, na qual procuramos analisar a relação entre decisões curriculares dos docentes e práticas democráticas na escola.

Indicações:

1. No presente questionário, a expressão **autonomia curricular** refere-se à capacidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento do currículo, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de acção e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua formação. Doravante será apenas referida por autonomia.
2. A expressão **práticas democráticas** abarca o conjunto de acções dos professores em que as decisões são tomadas com base no diálogo e de forma não autoritária. Este tipo de decisões resulta da participação dos professores e implica que se posicionem contra a passividade.

Das decisões curriculares dos professores às práticas democráticas na escola.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Sexo	Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Idade	Menos de 30 anos <input type="checkbox"/> De 31 a 45 anos <input type="checkbox"/> Mais de 46 anos <input type="checkbox"/>
Tempo de serviço (em 31/12/10)	Total: até 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 20 anos <input type="checkbox"/> Mais de 21 anos <input type="checkbox"/> Na escola actual: ----- anos
Habilitações académicas	Bacharelato/DESE <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual?-----
Situação profissional	Contratado <input type="checkbox"/> Quadro Zona Pedagógica <input type="checkbox"/> Quadro de Escola <input type="checkbox"/>
Grupo de docência	-----
Ciclos/Cursos leccionado(s)	PIEF <input type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> CEF <input type="checkbox"/> CP <input type="checkbox"/> EFA <input type="checkbox"/>
Cargos actuais	----- Tempo consecutivo de ocupação do cargo mais antigo: ----- ano(s).

II. DADOS DE OPINIÃO

As questões que a seguir se colocam destinam-se a obter informações sobre percepções de Autonomia docente, Práticas democráticas, Constrangimentos a este processo e outros aspectos que os inquiridos considerem pertinentes.

- Assinale por ordem decrescente de importância, isto é, do mais importante (1) para o menos importante (6), as vertentes em que dispõe de maior autonomia:

Programação	
Planificação	
Construção de materiais	
Realização de actividades na aula	
Realização de actividades fora da aula	
Avaliação	

Nas questões em que é colocada a escala de 1 a 5, faça um círculo à volta do número que escolher, tendo em atenção a seguinte correspondência:

- DISCORDO TOTALMENTE
- DISCORDO
- NÃO CONCORDO, NEM DISCORDO
- CONCORDO
- CONCORDO TOTALMENTE

Das decisões curriculares dos professores às práticas democráticas na escola.

2. No exercício das minhas funções docentes tenho possibilidade de tomar decisões sobre os programas que lecciono.	1	2	3	4	5
3. A minha autonomia depende do empenho dos meus alunos.	1	2	3	4	5
4. O projecto curricular de turma é quase exclusivamente elaborado pelo Director de Turma/Curso/Mediador.	1	2	3	4	5
5. A construção de projectos na escola é uma forma de tomar decisões com base no diálogo.	1	2	3	4	5
6. Na minha escola, os projectos curriculares de turma elaboram-se, essencialmente, para dar cumprimento ao estipulado na lei para esse efeito.	1	2	3	4	5
7. Os professores realizam a maior parte do trabalho de forma individual.	1	2	3	4	5
8. Grande parte das actividades que desenvolvo na escola resulta de uma imposição legal.	1	2	3	4	5
9. A definição de objectivos curriculares pelo Ministério da Educação (ME) é benéfica porque permite coordenar a aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5
10. A colaboração entre os docentes é uma metodologia de trabalho que permite melhorar as práticas curriculares dos docentes.	1	2	3	4	5
11. As práticas colaborativas são dificultadas pela organização curricular por disciplinas/áreas disciplinares que funcionam em horário pré-determinado.	1	2	3	4	5
12. A harmonização de critérios de actuação docente, na escola, limita a minha autonomia.	1	2	3	4	5
13. A colaboração facilita a(s) tomada(s) de decisões dos professores.	1	2	3	4	5
14. As minhas intervenções na escola são respeitadas pelos demais.	1	2	3	4	5
15. A obrigatoriedade de cumprimento do programa impede que possa aprofundar algumas temáticas que os integram.	1	2	3	4	5
16. A colaboração realça a minha autonomia.	1	2	3	4	5
17. Um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de práticas colaborativas é a dificuldade em encontrar um momento para os docentes reunirem.	1	2	3	4	5
18. A escola deve ter autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares do ensino secundário.	1	2	3	4	5
19. A colaboração entre os docentes permite que cada professor se responsabilize por um conjunto de tarefas a realizar.	1	2	3	4	5
20. Um dos maiores obstáculos à participação dos professores nas tomadas de decisão resulta do excesso de normativos que determina e condiciona muito do que se passa no interior da escola.	1	2	3	4	5
21. Disponho de ampla autonomia em relação aos recursos didácticos que utilizo nas aulas.	1	2	3	4	5
22. As práticas colaborativas permitem que se possa contar com a ajuda dos colegas, mesmo que isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais.	1	2	3	4	5
23. Por norma, intervenho por iniciativa própria em momentos formais.	1	2	3	4	5
24. A forma como o currículo é gerido na escola depende mais do que está estipulado nos normativos do que do contexto em que o mesmo se desenvolve.	1	2	3	4	5

Das decisões curriculares dos professores às práticas democráticas na escola.

25. A colaboração entre os docentes promove o seu desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
26. Na minha escola, é difícil arranjar um espaço adequado para reunir.	1	2	3	4	5
27. As orientações metodológicas do ME são fundamentais para o professor.	1	2	3	4	5
28. A colaboração facilita o trabalho do professor.	1	2	3	4	5
29. Posso intervir individualmente nos diferentes órgãos de funcionamento da escola.	1	2	3	4	5
30. Na minha escola, os professores dispõem de autonomia para definirem os critérios de avaliação dos alunos	1	2	3	4	5
31. A colaboração docente promove a partilha de responsabilidades	1	2	3	4	5
32. Gosto mais de trabalhar sozinho porque sinto a tomada de decisão em colaboração como um impedimento da minha autonomia.	1	2	3	4	5
33. Embora a legislação atribua aos professores a responsabilidade de adequar o currículo ao perfil dos alunos, a extensão dos programas impede que isso se processe.	1	2	3	4	5
34. A existência de exames nacionais limita as aulas ao cumprimento do programa.	1	2	3	4	5
35. A colaboração docente facilita a resolução de problemas na escola.	1	2	3	4	5
36. Na minha escola, desenvolvo as actividades que proponho.	1	2	3	4	5
37. A definição de critérios de avaliação deve ser da estreita competência da escola e não do ME.	1	2	3	4	5
38. A colaboração não menospreza a identidade própria do professor.	1	2	3	4	5
39. Uma das maiores dificuldades para tomar decisões conjuntas é não poder escolher com quem trabalhar.	1	2	3	4	5
40. Por norma, sigo as sugestões metodológicas emanadas pelo ME.	1	2	3	4	5
41. A colaboração docente estimula a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola.	1	2	3	4	5
42. Muitas das decisões que tomo com docentes de outras áreas e outros conselhos de turma não são valorizadas porque não foram tomadas nos órgãos previstos para o efeito.	1	2	3	4	5
43. As normas de avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário devem contemplar um exame a nível nacional.	1	2	3	4	5
44. O desenvolvimento de práticas colaborativas na escola facilita o sucesso educativo dos alunos.	1	2	3	4	5
45. Na minha escola, os professores são estimulados a participar em projectos.	1	2	3	4	5
46. Desenvolvo individualmente a maior parte das minhas tarefas.	1	2	3	4	5
47. Facultam-me informação para poder decidir.	1	2	3	4	5

Das decisões curriculares dos professores às práticas democráticas na escola.

48. As expressões que a seguir se apresentam dizem respeito a um conjunto de tarefas desempenhadas pelo professor na organização, concretização e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a sua experiência profissional, identifique com uma cruz [x] as tarefas que costuma realizar sozinho(a) e aquelas que costuma desenvolver em colaboração com colegas.

	Sozinho	Com colegas de ...				Outros
		Grupo disciplinar	Departamento	Conselho de Turma	Conselho de DT	
Programação (planificação anual)						
Planificação de actividades lectivas						
Planificação de actividades extracurriculares/visitas de estudo/projectos						
Produção de materiais didácticos						
Identificação de metodologias de ensino a utilizar						
Elaboração de materiais de avaliação						
Definição de objectivos						
Caracterização dos alunos						
Resolução de problemas						
Outro(s). Qual(ais)? _____						

49. Na sequência da questão anterior, indique com que número de docentes costuma normalmente interagir na realização das tarefas que indicou.

	1	2	3	4	5	+ de 5
Programação (planificação anual)						
Planificação de actividades lectivas						
Planificação de actividades extracurriculares/visitas de estudo / projectos						
Produção de materiais didácticos						
Identificação de metodologias de ensino a utilizar						
Elaboração de materiais de avaliação						
Definição de objectivos						
Caracterização dos alunos						
Resolução de problemas						
Outro(s). Qual(ais)? _____						

Das decisões curriculares dos professores às práticas democráticas na escola.

Caso não leccione (ou não tenha leccionado) a disciplina de Oficina do Conhecimento (Oferta Curricular de Escola), o questionário concluiu aqui.

As questões seguintes destinam-se apenas aos docentes que leccionam (ou leccionaram) a disciplina de Oficina do Conhecimento (Oferta Curricular de Escola). Se esse é o seu caso, pronuncie-se sobre as afirmações seguintes, de acordo com as seguintes correspondências:

Nas questões em que é colocada a escala de 1 a 5, faça um círculo à volta do número que escolher, tendo em atenção a seguinte correspondência:

1. DISCORDO TOTALMENTE
2. DISCORDO
3. NÃO CONCORDO, NEM DISCORDO
4. CONCORDO
5. CONCORDO TOTALMENTE

50. Quando me foi distribuída a disciplina de Oficina do Conhecimento, dispunha de autonomia para seleccionar os conteúdos.	1	2	3	4	5
51. Pelo facto da concepção da disciplina ser da minha responsabilidade, não necessito de partilhar as minhas decisões com os colegas.	1	2	3	4	5
52. No âmbito da disciplina de Oficina do Conhecimento, trabalhei de forma colaborativa com os meus colegas.	1	2	3	4	5

Muito agradecidos pela colaboração.